



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

CANDIDA BEATRIZ ROSSETTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) PARA UMA EDUCAÇÃO
CONTRA HEGEMÔNICA: UM ESTUDO DE CASO**

**ERECHIM
2018**

CANDIDA BEATRIZ ROSSETTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) PARA UMA EDUCAÇÃO
CONTRA HEGEMÔNICA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Erechim, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação - PPGPE sob a orientação do Prof. Dr. Jerônimo Sartori.

ERECHIM/RS

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

CIP – Catalogação na Publicação

Rossetto, Candida Beatriz

Formação continuada de professores (as) para uma educação
contra hegemônica: um estudo de caso / Candida Beatriz Rossetto.
– 2018.

133 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal da Fronteira
Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação –
PPGPE - Erechim, RS, 2018.

1. Formação continuada. 2. Educação popular. 3. Contra
hegemonia. 4. Prática pedagógica. I. Sartori, Jerônimo, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Identificação da obra elaborada pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CANDIDA BEATRIZ ROSSETTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) PARA UMA EDUCAÇÃO
CONTRA HEGEMÔNICA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 04 de outubro de 2018.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Aprovado em: 04/10/2018

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Sanceverino – UFFS – Erechim

Profa. Dra. Jaqueline Moll – UFRGS – Porto Alegre

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS – Erechim

Profa. Dra. Consuelo Cristine Piaia – UFFS - Erechim

Erechim – RS, Outubro de 2018.

Dedico este trabalho a meus pais, Francisco e Zilda, com quem aprendo na amorosidade, a ética, o valor do trabalho, a persistência, a solidariedade e a defesa da vida. Dedico também à minha irmã Sandra, com quem compartilho com mais frequência e intensidade a luta contra todas as formas de injustiça, sendo exemplo de força, coragem e ousadia, dentro e fora da escola. A todos e todas lutadores(as) sociais que verdadeiramente fazem a transformação com o povo.

AGRADECIMENTOS

Gracias a la vida

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es mi mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto
Gracias a la vida que me ha dado tanto.*

Violeta Parra

*Tradução: Graças à vida que me deu tanto
Me deu o riso e me deu o pranto
Assim eu distingo fortuna de quebranto
Os dois materiais que formam meu canto
E o canto de vocês que é o mesmo canto
E o canto de todos que é meu próprio canto
Graças à vida, graças à vida
Graças à vida, graças à vida.*

Quero aproveitar este espaço de agradecimentos para celebrar com tantos e tantas que caminharam e ainda andam comigo a estrada da vida, possibilitando este momento de júbilo. A celebração deste momento remete à compreensão de que tudo o que sou resulta das vivências e experiências que tive, das pessoas com quem tive o privilégio de conviver. Não me constituí sozinha, mas com outros e outras, com o mundo, em diversos momentos. Tenho muito a agradecer, quero fazê-lo de forma simples e com toda a intensidade que cabe neste momento.

Primeiramente agradeço a Deus (em boa medida, na descrição por Spinoza) ou deusas que credito como manifestação de amor, de simplicidade e força. Tenho a alegria de constantemente sentir sua presença.

Agradeço ao professor Jerônimo Sartori por ter aceito me orientar, assumindo esta tarefa no meio do caminho. Mais que um professor, é educador, lutador social e com senso de humanidade ímpar, tenho o privilégio de ser orientada por alguém carregado de amorosidade e identificado pelo compromisso na defesa da educação pública e humanizadora e da ciência pensada para “aliviar a miséria humana”.

Tenho imensa gratidão por poder desfrutar o convívio e aprendizado do tempo de hoje e de outras andanças que tivemos outrora, no movimento sindical.

Agradeço também com muito afeto, à professora Adriana Sanceverino que me escolhera como sua orientanda e que tivemos que suspender esta relação por ocasião de seu afastamento para o Pós-Doutorado. Agradeço também a ela e às professoras Consuelo Cristine Piaia e Jaqueline Moll por terem aceitado fazer parte da banca e pelas contribuições na orientação da pesquisa. Ambas, carregadas de compromisso com a educação de qualidade social, ou seja, na luta pela educação inclusiva e de cunho libertador.

Meu reconhecimento a todos os educadores e educadoras¹ que contribuíram na minha formação, pelas aulas carregadas de conhecimentos e salutar convivência, portanto, densas, àqueles e àquelas que educaram mais pelo exemplo que pela palavra.

Manifesto meu apreço aos colegas da turma do Mestrado, em que compartilhamos angústias, muitas alegrias e aprendizados, refletindo nossa prática docente, com amplos debates à luz dos estudos em andamento. Cada um e cada uma em sua singularidade enriqueceram esta caminhada de aprendizado, de denúncia e anúncio ante uma conjuntura extremamente dura do golpe em nosso país. Embalados pelo som do violino nos corredores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – *Campus* Erechim (RS), “Pra não dizer que não falei das flores”, com a denúncia da mordaza na educação, com ato na praça central de Erechim (RS), com coreografia, com as viagens semanais e em estudo, conversas e apoio na companhia da minha querida colega Michele, com o lanche compartilhado, com as andanças em vários seminários apresentando nossas comunicações e artigos, crescemos intelectualmente, mas também em criticidade, cidadania e solidariedade.

Gratidão a minha família, Zilda e Francisco, meus pais, agradeço à vida e a referência de postura ética e de amorosidade. Meus filhos, Paulina e Bernardo e meu genro Aderson, minha netinha Olivia que está chegando, os quais tenho débito de muita ausência e com quem sempre pude contar com amor, carinho e apoio, sempre me incentivando para enfrentar os desafios, por eles também luto por um

¹ A pesquisa está delimitada à formação de professores(as), por isso, o termo educadores(as) refere-se a professores(as) e funcionários(as) de escola, que na perspectiva freireana exercem função pedagógica no ambiente escolar e educam.

mundo melhor. Meus irmãos Sandra, Alexandre, Adriana, Silvia, Luciano e Angela, cunhadas(os) e sobrinhos(as) pelo respeito e sustentação nas minhas andanças, todo meu apreço e reconhecimento. Minhas irmãs o carinho especial, pelos momentos de debates sobre a vida e a educação pública, sempre ao meu lado compartilhando momentos de escuta e emoções, que nos fazem mais gente e esperançosas. Os choros e risos, mais de alegrias do que de tristezas nos fazem mais fortes, sensíveis e solidárias.

Meu agradecimento especial às colegas da Escola Zandoná, as de hoje e àquelas(es) com quem caminhamos e compartilhamos o sonho de construção de uma educação pública e de qualidade social, da defesa do patrimônio imaterial desta Escola, de intenso trabalho, de criatividade, de embates e debates, de autoria, de alegrias e sofrimento, de contínua luta pela valorização dos profissionais em educação. Passei grande parte de minha vida ali. Estou certa que mais aprendi, do que ensinei, tanto com colegas professores(as) e funcionários(as), quanto com meus alunos(as). Me aposentei, saí da Escola Zandoná, mas ela não saiu de mim. Gratidão imensurável a todos, em especial às colegas que contribuíram nos grupos focais, ou seja, diretamente com esta pesquisa: Vivian, Zilda, Fátima, Sandra, Ligia, Patricia, Sara, Regina, Ivete, Zaila, Angela, Aline, Francine, Paola, Daiane, Jordana, Vanessa, Maiara, Tania e Karine.

Agradeço o aprendizado com os(as) companheiros(as) do movimento sindical da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato), com quem nos forjamos na organização da classe trabalhadora e na luta, especialmente em defesa da educação pública, laica e de qualidade social.

Considero-me uma privilegiada por esta caminhada, cercada de aprendizados, de mais dúvidas e consciência da inconclusão, mas reafirmando o compromisso da busca, da pesquisa e da amorosidade que permeia a caminhada na construção de um mundo de justiça social, na qual a ciência tem papel preponderante.

Gratidão a todos e todas que me tornam mais gente, sujeito histórico que ama, sonha e busca caminhar no coletivo para que todas as gentes sejam sujeitos protagonistas de sua própria história e desfrutem da plenitude da vida.

Sou poeta educador

Cheio de sonhos esperanças e desejo de mudanças!

Ousadia é o que não me falta não!

O problema é que sou fruto de uma geração

em que a ideia de ordem e progresso

fortaleceram o processo de exclusão!

Competição, consumismo, violência e opressão!

Até o positivismo de Comte e Durkheim

interferiram nas políticas educacionais

E o resultado... Quem sofre mais?

Sou poeta educador

E o que me angustia é ver nas escolas públicas estatais

o abandono e a redução dos repasses trimestrais!

Os atuais planos governamentais

fortalecem a economia e reduzem a autonomia

das instituições educacionais!

Sou poeta educador

o meu sonho de professor exige luta,

comprometimento e engajamento do gestor

E a construção da democracia participativa

é uma alternativa para manter a unidade e identidade deste setor

Sou poeta educador

e acredito que a educação proporciona transformação

e os excluídos historicamente através de um engajamento

e exercício da cidadania consciente possam mudar

o que foi historicamente, imposto pelos chefes desta nação

Sou poeta educador

e vejo, na construção do Projeto Político Pedagógico,

o desejo de mudança desse sonhador

Um mecanismo que possibilita

a libertação do oprimido do seu opressor.

Sou educador

necessito de formação constante,

leitura, discussão, teorização

Refletir sobre a prática que vai permear minha ação!

Sou poeta, professor, educador

conquistas vieram por meio de muito suor e com ela,

esperança de um mundo melhor!

Sou poeta e como educador

preciso do colega para fortalecer ainda mais essa caminhada

e juntos mudar o rumo, dar nova guinada

permitindo assim, a qualidade social, tão desejada,

a essa tal de educação!

Com lágrima nos olhos, muitas vezes cansada, descontente,

com salário parcelado, precisando de cuidado

Sigo em frente...

Trilho um caminho que não me deixa ser indiferente.

Apesar de tudo sou educador, transformo tudo

Até mesmo as lágrimas viram esforço, compromisso e amor.

Professora Karine Piaia

Escola Zandoná/2016

RESUMO

A presente dissertação analisa o processo da formação continuada dos(as) professores(as) da Escola Zandoná, situada no município de Barra Funda, do estado do Rio Grande do Sul (RS) – Brasil, considerando-se as resistências à lógica mercadológica e reprodutivista desta escola e que sustentam uma proposta pedagógica no viés de contra hegemonia. Objetivou-se com este estudo investigar a partir das formações dos (as) educadores(as) na Escola Zandoná, elementos de uma pedagogia calcada em princípios da educação popular, que permitam pensar de modo propositivo, as resistências que sustentam um projeto político-pedagógico na perspectiva contra hegemônica. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida no arcabouço metodológico do estudo de caso, sendo que o material empírico para a análise fora obtido por meio de documentos e grupos focais com alguns atores sujeitos participantes da formação de professores(as) da escola. Assim, Freire(2010), Brandão(2006), Benincá(2004), Paludo(2001), Mészáros(2008) e Altusser(1970) são os principais autores utilizados, os quais sustentam a base teórica desta investigação. O desenvolvimento do estudo sustenta-se na perspectiva marxista na medida em que o materialismo dialético, a categoria de ideologia e a premissa da transformação social são elementos balizadores para discussão relativa à experiência da educação popular no espaço da educação formal. Neste sentido, por meio da investigação buscou-se elementos para a elaboração do diagnóstico, que possibilitou o delineamento de indicadores que servirão para uma proposição de intervenção(ões) na formação dos(as) professores(as) do coletivo da escola em discussão. O material empírico possibilitou a organização das categorias balizadoras do referido estudo de caso: o coletivo e o diálogo problematizador, a ousadia, a autoformação e os desafios para a formação. A pesquisa possibilitou perceber aspectos significativos no que tange à autonomia, à autoria e à práxis no espaço de formação continuada e também elementos que causam preocupação e remetem para reflexões e busca de alternativas de superação destes entraves, especialmente a realidade da política do estado mínimo em vigência e a falta de rigor metodológico.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação popular. Contra hegemonia. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present dissertation analyzes the process of the continued formation of the teachers of the Zandoná School, located in the municipality of Barra Funda, State of Rio Grande do Sul (RS) - Brazil, considering the resistance to the marketing and reproductive logic of this school and support a pedagogical proposal in the bias against hegemony. Being that the empirical material for the analysis was obtained by means of papers and focus groups with some actors subjects participating in the formation of teachers of the school. Thus, Freire (2010) Brandão (2006), Benincá (2004), Paludo (2001), Mészáros (2008) and Altusser (1970) are the main authors used, which support the theoretical basis of this research. The development of the study is based on the Marxist perspective insofar as the dialectical materialism, the category of ideology and the premise of social transformation are the main elements for discussion about the experience of popular education in the area of formal education. In this sense, by means of the research, we searched for elements for the elaboration of the diagnosis, which allowed the delineation of indicators that will serve for a proposal of interventions in the training of the teachers of the collective of the school under discussion. The empirical material allowed the organization of the beacon categories of the aforementioned case study: the collective and the problematizing dialogue, the daring, the self-formation and the challenges for the formation. The research made it possible to perceive significant aspects regarding autonomy, authorship and praxis in the space of continuous formation and also elements that cause concern and refer to reflections and search for alternatives to overcoming these obstacles, especially the reality of the minimum state policy in force and lack of methodological rigor.

Key words: Continuing education. Popular Education. Against hegemony. Pedagogical practice

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Rede de falas da comunidade – Ano 2009..... | 124 |
| Figura 2 - Rede Macroestrutural dos conhecimentos – 2009..... | 125 |
| Figura 3 - Planejamento de aulas nas áreas de conhecimento..... | 126 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Imagem 1 – Encontro de Formação de Professores(as)..... | 33 |
| Imagem 2 – Ato do Grito dos Excluídos 2009..... | 41 |
| Imagem 3 - Ato do CPERS em Defesa da Educação Pública | 42 |
| Imagem 4 - Marcha dos 100 Mil – Brasília(DF) | 43 |
| Imagem 5 - Manifestação contra a Lei da Mordaza..... | 44 |
| Imagem 6 – Eleição do Conselho Escolar e reunião CPM..... | 71 |
| Imagem 7 – Trabalho de Grupo em reunião de Pais | 79 |
| Imagem 8 – Formação Letiva..... | 83 |
| Imagem 9 – Projeto de Pesquisa “Rios: vamos cuidar?”..... | 84 |
| Imagem 10 – Abertura Feira de Iniciação à Pesquisa de 2011..... | 85 |
| Imagem 11 – Abertura Feira de Iniciação à Pesquisa de 2012..... | 85 |
| Imagem 12 – Abertura Feira de Iniciação à Pesquisa de 2013 | 85 |
| Imagem 13 – Abertura Feira de Iniciação à Pesquisa de 2014..... | 86 |
| Imagem 14 – Conselho de Classe Participativo | 87 |
| Imagem 15 – Ocupação da Escola Zandoná pelos estudantes..... | 89 |

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Aplicação do Conhecimento

CAPM – Coletivo de Apoio Pedagógico Multidisciplinar

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CPM – Círculo de Pais e Mestres

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DF – Distrito Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EP – Educação Popular

ER – Estudo da Realidade

EZ – Escola Zandoná

GEAP – Grêmio Estudantil Alexander Pereira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MS – Mato Grosso do Sul

MST – Movimento Sem Terra

OC – Organização do Conhecimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRADEN – Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Estadual no Município

RS – Rio Grande do Sul

SEDUC/RS – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

USAID – Agência Nacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 26 |
| 2 | DAS ANDANÇAS DA VIDA, DA AMOROSIDADE E DA ESPERANÇA..... | 34 |
| 3 | PERCURSO METODOLÓGICO PARA A PESQUISA..... | 46 |
| 4 | BASE TEÓRICA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA..... | 54 |
| 5 | O PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA ZANDONÁ..... | 68 |
| 5.1 | O olhar das professoras: ousadia e desafios..... | 68 |
| 5.2 | O coletivo e o diálogo problematizador..... | 70 |
| 5.3 | A autonomia e a autoria de um coletivo que ousa..... | 79 |
| 5.4 | Autoformação na formação docente: do inacabamento ao registro reflexivo da prática..... | 92 |
| 5.5 | Enfrentando alguns elementos que são desafios..... | 100 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 107 |
| | REFERÊNCIAS..... | 110 |
| | APÊNDICE 1..... | 113 |
| | ANEXO 1..... | 121 |
| | ANEXO 2..... | 122 |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama.
(Paulo Freire)

A escola, historicamente, tem cumprido com sua função na sociedade: educar para a manutenção ou para a transformação social. O propósito desta está intimamente associado ao projeto de homem e de sociedade que se almeja construir, ligado aos interesses do mercado e do capital, ou vinculado à valorização da vida na perspectiva humanizadora. No entanto, prepondera a escola hegemônica associada a uma visão cartesiana e enciclopedista do conhecimento, numa organização fragmentada, cuja relação de poder é verticalizada e, portanto, articulada a um viés reprodutivista e de atendimento às necessidades da sociedade capitalista². Por outro lado, há escolas que ousam e resistem a esta lógica, tencionam e constroem no coletivo, experiências que aspiram contribuir para a transformação da sociedade.

A Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, que doravante utilizaremos na escrita como Escola Zandoná (EZ) é espaço atuante dos sujeitos desta pesquisa, marcou a trajetória histórica da comunidade de Barra Funda, RS e se constitui numa referência na região por desenvolver uma proposta pedagógica diferenciada³. A escola sexagenária vivenciou uma prática influenciada pelos contextos históricos. Inicialmente, a criação como Escola Rural decorreu do modelo de sociedade agrária rural, posteriormente no contexto da ditadura militar, ocorreu a ampliação de oferta para o ensino fundamental, cujo currículo imposto era alicerçado nos pressupostos do acordo MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura/Agência Nacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos) e de atendimento ao ensino

² Saviani (1983, p. 35-36), aponta a escola como um instrumento de reprodução das relações na sociedade capitalista e que, portanto, reproduz a dominação e a exploração, todavia, atribui aos educadores(as) a possibilidade, o poder real ainda que limitado para superar essa função social da escola.

³ Conforme consta na introdução do livro “Construir-se: Um ato de ousadia e esperança: 60 anos da Escola Zandoná”.

tecnicista. A partir da segunda metade da década de noventa, período de experiência democrática do pós-abertura política brasileira, a referida instituição inaugurou um novo momento da efetivação da oferta da educação básica, da organização e da construção autônoma da escola, de acordo com os anseios da comunidade em que está inserida.

Os desafios de resistência e a autonomia marcam a identidade da Escola Zandoná, dos quais destacamos as tentativas de sucessivos governos imporem seus projetos educacionais, inclusive na tentativa de dismantelar o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴ em andamento. O protagonismo no processo de sua construção, dos documentos da Escola, da organização dos espaços, da metodologia, dentre outros, revela o pertencimento e o compromisso na condução e na defesa do trabalho pedagógico desenvolvido na referida instituição.

É importante elencar a minha participação efetiva neste processo. Hoje atuo como pesquisadora desta experiência construída na Escola Zandoná. Não faço parte do corpo docente desde 2016, em face da aposentadoria. Entretanto, outrora, atuei, juntamente com outras colegas, como um dos sujeitos na condução dessa experiência e, como parte do coletivo autor. Minha participação, neste momento, deu-se por esta investigação que intenta contribuir para o fortalecimento da proposta pedagógica diferenciada em curso na referida Escola. Assim, evidencia-se meu pertencimento nesta história em face de ter vivenciado e me sentir parte de todo o processo de construção.

A presente pesquisa busca estudar o processo de construção da formação continuada⁵ dos(as) professores(as) da EZ, considerando as resistências à lógica mercadológica e reprodutivista. Entendemos a resistência na escola capitalista no sentido do acúmulo de forças e meios utilizados pelo coletivo para impedir a imposição direta ou subliminar de uma formação alheia ou na contramão daquilo brotou no seio da comunidade escolar no intuito da emancipação.

⁴ Veiga (2003, p. 13) apresenta o projeto político pedagógico caracterizado como a estratégia que define o encaminhamento da escola e que deve ser organizado de forma coletiva e participativa, assegurando a autonomia e identidade da escola “ao nos referirmos ao projeto político pedagógico fica claro que construí-lo, executá-lo e avaliá-lo é tarefa da escola”. Embora coubesse ao longo do texto a expressão “proposta político-pedagógica” optamos pela utilização do “projeto político pedagógico”.

⁵ Conforme Libâneo “A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento teórico e prático no próprio contexto do trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (2004, p. 227). Intencionamos abordar e aprofundar o conceito e caracterização de formação continuada na dissertação, no capítulo em que discutiremos a formação profissional.

Paludo (2015) discute sobre o processo histórico de dependência e dominação da América Latina por grupos e associação de interesses capitalistas em nível nacional e internacional. A autora apresenta a concepção de Educação Popular (EP) forjada no Movimento da Educação Popular que se consolidou.

[...] a “concepção de Educação Popular” e esse mesmo Movimento também se constituía como formador, porque propiciava, na dinâmica política e organizativa dos diferentes movimentos sociais, a vivência concreta de outro modo de relações sociais e de compreensão da realidade. Seu direcionamento permitia estabelecer o vínculo contra-hegemônico e de resistência entre a educação e os processos de produção da vida; educação e luta política; educação e classe social; educação e conhecimento; educação e cultura; educação e ética; e entre educação e projeto de sociedade (PALUDO, 2015, p. 227-228).

Entretanto, Paludo(2015) pondera os desafios colocados para a EP, que perpassam pelo viés teórico metodológico, bem como da necessidade da organicidade do movimento político com as classes populares. No bojo desta reflexão, entendemos a educação para o mercado e reprodução da sociedade no sentido da manutenção estrutural como hegemônica e a Educação Popular na escola formal como processo metodológico e pedagógico de resistência. Assim, transcorre a busca da sustentação do PPP numa perspectiva contra hegemônica, construindo um diagnóstico da gestão pedagógica do processo desde a sua implementação. É neste ambiente que se situa a problemática que investigamos, balizada pela seguinte formulação: **Qual o papel da formação continuada dos(as) professores(as) da Escola Zandoná, considerando as resistências à lógica reprodutivista e mercadológica, na sustentação do projeto político pedagógico numa perspectiva contra hegemônica?**

Não pretendíamos um juízo maniqueísta ou dar respostas acabadas, mas contribuir no debate e reflexão para a construção propositiva de indicadores para dar continuidade e balizar a formação dos professores nesta Escola e, ainda, apresentar à Secretaria Municipal de Educação do município de Barra Funda(RS) esta proposta de indicadores para formação de professores(as), cujas escolas de sua abrangência estão em processo de construção do PPP neste viés.

É importante, inicialmente, situar a problemática que analisamos, cuja temática versa sobre a investigação do papel da formação continuada de professores(as) da Escola Zandoná, do município de Barra Funda, com um PPP vigente na perspectiva da educação popular. Tal projeto encontra-se em andamento

e fora iniciado no ano 2000, no período do governo democrático popular no estado gaúcho, cuja orientação metodológica pautou-se pela Constituinte Escolar⁶. Trata-se, portanto, de um estudo de caso enlaçado ao tema de formação de professores(as), balizado num PPP na perspectiva da educação popular.

Recorrentes indagações permearam o debate educacional no ambiente de nosso coletivo de professores(as) da Escola Zandoná. É possível ocorrer educação popular na educação formal? Como as formações dos(as) educadores(as) podem sustentar a opção pela educação na perspectiva da emancipação dos sujeitos? Que sujeitos e como protagonizam a construção das propostas pedagógicas? Como conviver com o impasse dos sujeitos que divergem com a proposta elaborada? Essas inquietações adicionadas a nossa participação efetiva neste processo, ora como docente, ora como gestora, ora como mãe, associada à nossa militância sindical orgânica remetem à possibilidade de discutir de forma aprofundada, o papel da formação dos docentes, na construção de processos educacionais em direção a um currículo e educação contra hegemônica.

Nessa perspectiva, concebemos a educação como possibilidade de formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo com vistas à transformação da sociedade, que é a função social da escola. A construção da educação de qualidade social pauta-se na radicalização da democracia, na construção social do conhecimento e na organização de um currículo baseado a partir da realidade e alicerçado no processo dialógico e dialético⁷, evidenciado nas práticas que ocorrem na escola.

Nesse viés, os(as) educadores(as) precisam de espaços para ouvir os sujeitos e questionar a realidade na qual está inserida a escola. É fundamental o envolvimento de todos os segmentos que a compõe, sem negar o protagonismo de todos os segmentos neste processo, cujo projeto pedagógico e organização da

⁶ A Constituinte Escolar foi o movimento de construção da política educacional do Rio Grande do Sul (1999-2002), cuja opção metodológica foi pautada pela concepção Dialética do Conhecimento. Os pressupostos que balizaram este processo foram os seguintes: educação como direito, participação popular como método de gestão, dialogicidade como princípio ético-existencial, radicalização da democracia como objetivo estratégico e utopia como sonho impulsionador da educação e da escola.

⁷ “Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos recoloca entre dialética e diálogo conferindo, assim, novos fundamentos que superam a clássica tríade dialética [...] Afirmação – Negação – Negação da negação. O que Freire aponta de novo em sua concepção dialética é a compreensão de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado. [...] No diálogo aberto, o exercício da argumentação dos sujeitos participantes dele garante que as posições diferentes tenham iguais condições de serem ouvidas, debatidas e avaliadas”(ZITKOSKI, 2005, P.4-5).

Escola é comum. Cabe aos professores(as), especialmente, aos responsáveis pela formação continuada, a incumbência na condução do processo de construção e de manutenção daquilo que contribui e condiz com o propósito, bem como (re)dimensionar e provocar as condições para que no coletivo (re)pense as resistências necessárias para manter a autonomia pedagógica da escola e deter as incursões de cunho liberal.

Entendo como estrutural na construção de uma proposta na linha da educação libertadora e, portanto, de qualidade social, o pressuposto de que as escolas públicas têm seu projeto político pedagógico construído e alimentado constantemente na formação continuada dos(das) docentes. Constato enquanto sujeito partícipe e pelas pesquisas realizadas⁸ que um dos pilares da experiência da escola em estudo é a formação continuada de professores(as).

Um dos pressupostos para o desencadeamento desta prática pedagógica é o investimento e prioridade nos espaços de formação continuada dos(as) professores(as). O direito conquistado do terço da carga horária para formação de professores(as) na educação básica é recente, transcende à formalidade ou tempo de preparo das aulas, pois, constitui-se em espaço de militância pedagógica. É nesse espaço que ocorre a reflexão, o diálogo, o planejamento coletivo e a práxis pedagógica, com o discernimento, a intencionalidade, a saber: a favor de quem está, contra quem, que tipo de homem e de sociedade se tem e se quer construir.

É preciso reconhecer a formação continuada como um dos pilares do trabalho do(a) profissional em educação na perspectiva da problematização e da emancipação, visto que a sustentação de uma determinada prática pedagógica se dá pelo arcabouço teórico e com metodologia, condizentes entre si na pedagogia da práxis. Há algumas experiências reconhecidas em algumas escolas públicas ligadas aos movimentos sociais, outras que ousam, como é o exemplo da Escola Zandoná que com propostas desta natureza constituem-se em possibilidades de democratização da educação. O suporte teórico metodológico dá ao(à) professor(a) maior reconhecimento ao seu trabalho e às escolas, propicia maior autonomia e recursos na organização do trabalho coletivo com vistas à construção e consolidação da proposta de educação na linha dos questionamentos e rupturas, necessários aos ditames e contradições da sociedade hegemônica.

⁸ As pesquisadoras Consuelo Cristine Piaia (2008) e Patrícia Signor (2016) apontam nas dissertações, a formação de professores (as) como elemento estrutural da proposta pedagógica em andamento na Escola Zandoná.

A Escola Zandoná foi objeto de três pesquisas acadêmicas, desencadeadas por professoras docentes que atuam/aram ali e que efetuaram suas pesquisas em nível de mestrado e/ou doutorado por se constituir em espaço educacional, na perspectiva da educação popular, e, portanto, na linha contra hegemônica. Inúmeras foram as apresentações com reflexões e relatos de experiências vivenciadas na escola em eventos educacionais e publicação de três livros pelo coletivo dos(as) educadores(as) revelam o seu protagonismo, o que ajuíza a persistente busca de uma proposta diferenciada e calcada na autonomia da escola e na aposta à emancipação dos sujeitos. Assim, destacamos ser relevante a investigação acerca da formação que envolve os(as) professores(as) na continuidade da experiência.

Alguns avanços, mesmo que tardios, nos últimos tempos apontam a possibilidade de democratização, ou seja, do acesso daqueles que historicamente foram relegados à margem da escola/educação. A educação enquanto direito é recente. É ainda realidade, a permanência das grandes contradições sociais, a gritante concentração de renda no país, do quadro de privilégios de uma minoria e da condição de miserabilidade de grande parte da população. Não podemos minimizar ou ignorar estas contradições, processos de exclusão e violências que se refletem também no espaço escolar. Tampouco, podemos ignorar os interesses do mercado que perpassam pelas entranhas da escola pública, seja através da política do Estado mínimo, seja pela legislação que possibilita de forma deslavada que se coloquem em forma reformas de forma autoritária.

Desse modo, faz-se importante buscar entender como o processo de formação continuada pode contribuir no fortalecimento de uma metodologia de educação popular, que faça a resistência ao reforço da manutenção da formação conteudista e do preparo para o mercado. Enfim, a pesquisa constitui-se numa possibilidade de adentrar com um olhar crítico-reflexivo na formação docente, que decorre de decisão na gestão da escola e que propicia um arcabouço teórico consonante aos princípios que balizam o projeto político pedagógico em vigência.

A formação de professores(as) transcende a perspectiva legal, pois é alicerce para qualquer proposta pedagógica que busca qualidade, todavia, a legislação sustenta as condições para isso ocorra. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, não só prevê a formação continuada como parte da profissão do professor, como confere às escolas a autonomia da forma como a conduzem. É possível perceber a consonância da lei com a possibilidade de tornar a própria

escola e o seu cotidiano, instrumentos e espaços para estudo e capacitação dos docentes em serviço.

A despeito disso, cabe à escola o engajamento na busca pelo entendimento e aprofundamento dos fundamentos que embasam seu PPP, que tem como protagonistas centrais os(as) professores(as). A tomada da realidade a ser desvendada e a intencionalidade acerca do que se pretende pedagogicamente com esse trabalho, são ratificadas no coletivo e não individualmente por cada ator ou atriz educacional. Assim, a problematização acerca da práxis poderá referendar constantemente essa proposta, especialmente nos espaços de formação dos(as) profissionais de educação das escolas.

Paulo Freire (2011) trata da educação como uma forma de intervenção no mundo destacando saberes, crenças e posturas relacionadas à tarefa de educar. E, uma das formas de intervenção na realidade é pela reflexão e pela relação entre teoria e prática, realizada na formação continuada. Os textos teóricos, metodológicos, explicativos, introdutórios e conceituais, possibilitam a base para que os docentes desenvolvam o trabalho, seja no viés da problematização que valorize a diversidade, a construção social do conhecimento e a emancipação dos sujeitos ou da reprodução dos paradigmas do sistema vigente permeado pela matriz capitalista.

Dessa forma, o objetivo geral do estudo fora “investigar a partir da formação dos(as) professores(as) na Escola Zandoná, elementos de uma pedagogia calcada em princípios da educação popular, que permitam pensar de modo propositivo, as resistências que sustentam um projeto político-pedagógico na perspectiva contra hegemônica”. Mais especificamente, buscamos resgatar no processo histórico da construção deste PPP, o diagnóstico da gestão pedagógica, os referenciais teóricos utilizados ao longo da construção, os embates e dificuldades deste processo, bem como as alternativas pensadas pelo coletivo. Também, buscamos elencar os elementos das resistências e dos interesses do mercado e/ou do terceiro setor na formação docente, bem como elaborar uma proposta em forma de indicadores gerais para rever e /ou dar continuidade ao processo de formação de professores(as), que sustenta o PPP em andamento na referida escola.

As imagens que seguem ilustram um momento de formação continuada, no início do ano letivo do ano 2015, como momento de reflexão de construção do planejamento geral Escola.

Imagem 1 – Encontro de formação: Mística e Construção de Rede Temática – Fevereiro/2015



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Partindo do entendimento da importância desta investigação, da justificativa e das intenções referenciadas em torno da problematização, nos propomos discutir o aporte teórico sobre os pressupostos metodológicos utilizados nesta investigação. Neste sentido, consideramos que a pesquisa e o diagnóstico suscitaram os elementos para uma possível intervenção e servem de proposição para a formação dos(as) professores(as) do coletivo da escola em discussão.

A dissertação foi organizada, trazendo inicialmente as minhas vivências enquanto sujeito histórico e social que se constitui e se autotransforma, ou seja, de onde “falo”, a experiência e constituição da professora/pesquisadora e o entrelaçamento com o objeto desta pesquisa (capítulo 2). Na sequência, as considerações do percurso metodológico, ou seja, os procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa (capítulo 3). A opção por uma fundamentação geral da educação popular, da ideologia, da contra hegemonia e da formação continuada acerca de professores (capítulo 4), são fundamentais na realização desta pesquisa. O capítulo 5 trata das contribuições e a problematização de elementos presentes no espaço de formação continuada dos(as) professores(as), tendo os diálogos dos grupos focais como momentos e referência para a significação dos processos formativos inerentes; neste capítulo trata-se também dos desafios que emergem das contradições elencadas. Por fim, apresentamos em forma de apêndice os caminhos possíveis no sentido de proposição para fortalecimento da formação de professores(as) da referida escola na linha contra hegemônica que converge com a educação de qualidade social, dentro da perspectiva da pedagogia freireana, que será entregue à Escola Zandoná e à Secretaria Municipal de Educação.

2 DAS ANDANÇAS DA VIDA, DA AMOROSIDADE E DA ESPERANÇA

*Quem não se movimenta,
Não sente as correntes que o prendem.
(Rosa Luxemburgo)*

Tomar como pesquisa a experiência educacional que vivenciei⁹ é extremamente agregadora, todavia, o sujeito histórico que sou abarca o conjunto de encontros e vivências com aqueles/as das minhas relações pessoais e profissionais de vida. Sou intensa em tudo o que faço e se tivesse de usar uma figura para me identificar seria a imagem de uma mulher tesa numa estrada infinita, punho alto e cerrado e a mala no chão. Sou dada às andanças, me nutro pela interação com outras pessoas na busca constante de aprendizados, na indignação por qualquer forma de injustiça, mas a injustiça social me move para a reação, desde sempre. Direciono-me para o encontro de pares, mas raramente olho para mim, então, falar sobre mim não é algo muito fácil.

A mulher, a professora, a pesquisadora, a militante política e sindical que sou está entrelaçada com a mulher que se encharca nas vivências de uma família mesclada de algumas posturas autoritárias e machistas, mas preponderantemente daquelas carregadas de afeto e cuidado entre os que temos a alegria do convívio e aprendizado. Vejo que meu percurso de vida é essencialmente pedagógico e movido pela amorosidade e alteridade.

Nasci e cresci numa família de descendência étnica italiana, cujas vivências foram influenciadas pelo pensamento e dogmas religiosos do catolicismo permeadas pela cultura do trabalho como valor superior, numa comunidade onde meus bisavôs/vós foram colonizadores. Sou a terceira da fila de sete irmãos. Meu desenvolvimento infantil e de adolescente deu-se com a presença de meus avós paternos, onde constituímos uma família de onze pessoas vivendo sob o mesmo teto.

⁹ A escrita neste capítulo é em 1ª pessoa, pois remete às memórias, vivências e percepções da pesquisadora. Nos capítulos subsequentes, haverá a predominância da linguagem na 3ª pessoa, consoante com a tradição dos escritos acadêmicos. Todavia, há momentos, especialmente no capítulo 4, em que a escrita é na 1ª pessoa, pela opção em face do envolvimento da pesquisadora nos diálogos dos grupos focais.

Das lembranças, algumas influenciaram na minha formação enquanto sujeito histórico e identidade de mulher. Tenho imagem de meu avô montado em seu cavalo e frequentemente visitando os seus familiares em comunidades vizinhas, acolhendo pessoas humildes que transitavam e pedintes de pouso, por exemplo, sendo referência de generosidade, bondade e de afago familiar. Lembro de seu orgulho contando aos amigos que eu estava “estudando para ser professora”.

Meu pai sempre foi dado ao empreendedorismo e liderança em processos políticos, que embora em espaços sindicais e pleitos eleitorais municipais estivesse na defesa de projeto social liberal, manteve sua postura ética firme em todos estes, sendo referência para toda a família e comunidade. Atribuo boa parte de minha formação ao convívio e força das mulheres de minha família, das avós a resistência ante as adversidades e dificuldades de sobrevivência da época, de minha mãe a gosto pelo estudo e as reações ante as injustiças. Situações de rompimentos que parecem simples, mas que tiveram grande impacto na minha formação, por exemplo, da “desobediência” em votar nos candidatos sugeridos pelos homens, ou da relutância de não assinar documentos sem prévia consulta.

Das minhas quatro irmãs a ajuda mútua e a cumplicidade para resistência ante situações excludentes e opressoras tanto na família quanto em outros espaços e, especialmente, o gosto pela docência. Inúmeras vezes, estávamos reunidas as cinco irmãs e ouvimos a palavra carinhosa e provocadora de meu pai, Senhor Francisco “reuniu o CPERS Sindicato!”¹⁰. Nossas prosas são infundas no que se refere à educação, mas também destinadas às questões do cotidiano, da família e das lutas sociais. Estou cercada de mulheres fortes e carregadas de amorosidade.

A minha constituição dá-se também com muita força na Escola Zandoná. Neste educandário me situo ora como estudante, ora como professora, como administrativo e/ou mãe de estudantes e como militante sindical. É a Escola onde meus pais, eu, meus irmãos, sobrinhos e demais amigos e familiares estudaram e estudam. É a Escola que escolhi para trabalhar e onde meus filhos, Paulina e Bernardo estudaram em toda a educação básica. A Escola Zandoná é patrimônio histórico e referência para a comunidade de Barra Funda - RS.

As provocações das quais nos debruçamos nesta pesquisa, transitam no que se refere à história de minha vida e militância pedagógica. Iniciei minha vida escolar

¹⁰ Desta forma, Senhor Francisco, enunciava no encontro das irmãs, a discussão educacional e da luta sindical presente na roda de conversa, indicando nossa disposição de luta.

com seis anos de idade nesta escola, denominada na época de Escola Rural de Barra Funda, como ouvinte, em virtude de muito choro. Na época a escola era rural e a matrícula no primeiro ano exigia sete anos completos para ser efetivada. Fui alfabetizada pela professora Serenita, com quem aprendi mais que a decodificação das letras e dos números, aprendi o gosto pelo estudo e a disciplina nos moldes da época. Minha mãe atuava como funcionária, fazia a limpeza e a merenda, assim pude acompanhá-la, chegando ao final do ano alfabetizada, porém, minha situação de promoção foi regularizada no segundo ano.

Vivenciei a rotina em todo o ensino fundamental, de salas de aulas enfileiradas, da imposição do silêncio, das provas marcadas, das horas cívicas mensais, das apresentações em datas comemorativas, da coreografia, das marchas em setembro, dos boletins com notas boas e o parecer descritivo repetitivo de bimestres e anos com o enunciado “conversar menos”, bem como dos recreios divertidíssimos de brincadeiras e convivências múltiplas e salutares. Convivi com inúmeros colegas, relegados à exclusão dos bancos escolares, em função de sucessivas reprovações ou da necessidade do auxílio como mão de obra para sustento familiar e essas situações sempre me inquietaram.

Cresci numa família e comunidade conservadora, do ponto de vista moral, onde poder político, econômico e religião andam entrelaçados, e sempre suscitaram em mim, a reação e a resistência contra o machismo, a exclusão, a relação de poder verticalizada, o domínio de algumas famílias na condução das instituições, a troca de favores, dentre outros.

Sempre foi inerente a mim o desejo da docência e em decorrência disso, cursei a Habilitação ao Magistério e no último ano, iniciei minha docência como contratada na rede pública municipal de Sarandi(RS), sendo demitida por questões de perseguição política partidária local, pois meu pai havia concorrido a vice prefeito no pleito municipal. O sentimento foi de indignação e angústia frente a esta injustiça. Cursei História ao mesmo tempo em que retomei a docência como professora numa escola dirigida por religiosas, onde a disputa entre a igreja conservadora e progressista era visceral e se escancarava na formação dos professores realizada na escola, em que a metodologia do “ver, julgar e agir” começou a balizar o fazer pedagógico. Era o período da ocupação da Fazenda Anoni, da estruturação do MST (Movimento Sem Terra), da presença de religiosos nesta organização. Esta conjuntura da vida sociopolítica e da escola onde atuava contribuíram na minha

formação acadêmica como professora de História. Posteriormente, de 1999 a 2001, cursei Especialização em História Regional, período em que me encontrava em pleno exercício docente na Escola Zandoná e estava em curso a Constituinte Escolar no Sistema de Ensino no Rio Grande do Sul.

Ao concluir minha graduação, em 1986, apesar da aprovação no concurso da rede pública estadual, tomo a decisão de não assumir em face de constituição matrimonial e ir residir em Rio Brilhante (MS), onde exerci a docência na rede pública municipal no período de um ano. Ali convivi com situações fortes de embate no interior da escola, convivendo com a atuação de professor com postura militar autoritária contrastada por professores em greve e de atuação pedagógica problematizadora. Neste período, vivi a experiência da maternidade, cuja consciência histórica me remete à atuação na construção de um mundo melhor aos filhos também.

Regresso ao RS motivada pelo desejo de estar próxima da família e pela busca profissional e de sobrevivência, decidida mim e pelo pai de meus filhos. Foi um período de inúmeras mudanças de residência, sete ao todo, até nos estabelecermos em Ronda Alta (RS). Assumo como docente ali, primeiro numa escola estadual do campo, via Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Estadual no Município (PRADEM). Posteriormente, sou nomeada em dois concursos públicos como professora de História, para atuar em duas escolas da rede pública estadual na área urbana, neste mesmo município. Dentre tantas experiências, inicio minha militância sindical dentro do CPERS Sindicato e participo de embates de cunho pedagógico, fortalecendo minha concepção e atuação docente no viés da educação de perspectiva crítica. Participo também em Ronda Alta - RS de grupos de pastorais da Igreja Católica, cuja orientação é da teologia da libertação, expresso na catequese familiar e popular, dentre outros.

Meu retorno à Escola Zandoná dá-se como professora nomeada no início da década de noventa. Exerci minha função de professora por 26 anos nesta escola, atuando como professora alfabetizadora por três anos, três anos com 20 horas como coordenadora pedagógica, seis anos como diretora eleita pela comunidade escolar e vinte anos como professora de História, Ensino Religioso e na área de Ciências Humanas¹¹. Esses dados sinalizam a imersão de minha trajetória profissional nesta

¹¹ A partir de 2002, a organização curricular da Escola Zandoná está disposta em áreas de conhecimento. Inicialmente são três áreas; Expressão, Sócio-Histórica, Socio-Bio-Lógica.

escola e da vivência de boa parte do processo da construção desta proposta pedagógica diferenciada. É o período em que vivo a alegria da chegada de meu segundo filho, Bernardo. Fui professora alfabetizadora da Paulina e mais tarde, vivo a experiência de contribuir na formação escolar de meus filhos, como professora na área das Ciências Humanas.

No ambiente do meu retorno à EZ, a proposta pedagógica e as práticas no chão da escola decorriam de planejamento individualizado, cujos planos de ensino de forma geral pautavam-se pela reprodução aos do ano anterior ou pelos índices de livros didáticos ofertados aos professores(as) pelas editoras, direção interventora na escola, calendário rotativo, supervisão escolar com o intuito burocrático e algumas vezes, castrador de iniciativas pedagógicas problematizadoras. No entanto, seguimos com mais algumas colegas, em meados da década de noventa, realizando experiências no fazer pedagógico com ênfase na relação entre conteúdos e realidade, bem como provocadoras de dúvidas e possibilidades de mudança. Neste período assumo a tarefa de representante sindical na Escola.

Alguns aspectos corroboraram, neste sentido, suscitaram conflitos, debates acalorados, tensionamentos e um clima de possibilidades. Talvez a militância sindical do coletivo dos(as) professores(as) e funcionários(as) da Escola tenha contribuído significativamente, pois reivindicava melhoria nas condições de trabalho, democratização de ensino, valorização dos(as) trabalhadores(as) em educação via formação, carreira e remuneração. Contudo, era latente o debate da necessidade de um PPP a partir da realidade, que convergisse com a aprendizagem e promoção dos estudantes da escola, bem como na discussão da função social da mesma.

O ambiente propício para desencadear esse processo de uma proposta pedagógica diferenciada e na linha contra hegemônica ocorreu no final da década de noventa. Boa parte do coletivo da escola vinha participando efetivamente de eventos de formação em seminários e cursos, tais como do 40º Núcleo do CPERS Sindicato, de Palmeira das Missões(RS), do Colóquio Internacional de Educação Popular de Passo Fundo(RS), dentre outros, cuja abordagem era a educação popular, ou seja, da problematização da educação em curso e da libertação.

Posteriormente foram reorganizadas em quatro áreas: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. A área das Ciências Humanas(Sócio-Histórica) compreende o trabalho interdisciplinar com os conhecimentos relativos à História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Cultura Religiosa.

Em 1997 assumimos a direção da escola, sendo minha função de vice-diretora e no ano seguinte passamos por um processo de eleição, cuja experiência transcorreu no sentido do debate de propostas para a instituição. Nesta disputa priorizamos, enquanto equipe diretiva, as questões relativas à gestão pedagógica, como o redimensionamento do PPP, a organização curricular, a formação continuada dos(as) professores(as) e a gestão democrática. Nossa proposta foi referendada pela comunidade escolar e a partir de então nos debruçamos na execução de uma gestão alicerçada na gestão democrática e participativa, na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade.

A Constituinte Escolar acontece nesse período, num momento em que estávamos iniciando o diagnóstico para a construção do PPP. Resistimos em adentrar no processo, em face do boicote aprovado em assembleia geral do CPERS Sindicato, mas que no momento em seguida, dialogando e consultando os pais, definimos por participar do processo que já estava em andamento no Estado, com embates e considerável participação da comunidade escolar. A direção da escola, na qual minha função era de diretora e com a articulação da coordenação pedagógica desencadearam o processo participativo a partir de então dentro da escola e nos espaços chamados pela mantenedora, que é a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS).

Quatro anos mais tarde segui na caminhada como professora na área das Ciências Humanas. Embora tenha apontado de forma genérica minha trajetória na Escola Zandoná, é importante que eu destaque algumas situações e espaços em que atuei e que marcaram e contribuíram na minha vida e formação profissional.

No ano seguinte do meu retorno à EZ, em 1994 fui tomada de sobressalto na reunião inicial do ano letivo, quando a diretora apresentou a distribuição da carga horária e das turmas e sou “escalada” para a 1ª série do ensino fundamental. Confesso que inicialmente foi assustador, pois embora tenha formação de habilitação ao magistério, atuar na alfabetização sempre foi refutado no meu imaginário. Todavia, esta experiência de docência foi desafiadora e enriquecedora na minha afirmação como docente. A alfabetização nos engrandece, pois, as aprendizagens dos educandos são mais “palpáveis” e a relação estabelecida com as crianças é motivadora das construções de pensamento e de problematização relativas às relações de respeito, portanto, de amorosidade entre os diferentes pares.

Outra experiência marcante refere-se à atuação na EJA (Educação de Jovens e Adultos) da EZ, onde eu e outra colega trabalhamos coletivamente na coordenação da elaboração dos documentos e com uma turma composta de adultos, majoritariamente de homens e mulheres, com mais de trinta anos, sendo algumas mulheres com mais de cinquenta anos, vítimas do machismo e das condições econômicas, excluídas do direito ao estudo. A provocação para alfabetização de adultos, para além da alfabetização restrita a codificação e decodificação, a partir da realidade deles(as), certamente foi o maior aprendizado de nós educadoras, pois, vivenciar processos de conscientização e libertação com os(as) educandos(as), é ímpar para nossa formação.

Fazer um relato de todas as vivências que foram significativas do período de minha docência na Escola Zandoná seria uma tarefa complexa, pois, realmente foram inúmeras que estão marcadas na minha memória e de tantos educandos(as) e colegas educadores(as) com quem atualmente encontro e rememoramos. Minha postura firme de reação e denúncia ante qualquer forma de preconceito ou exclusão, certamente, marcou a vida de muitos(as), independente da função exercida na Escola.

Juntamente com outras(os) colegas, orientamos projetos de iniciação à pesquisa apresentados em eventos em diversas universidades, sendo premiados, montamos performance artísticas, de arte de denúncia social para a abertura das Feiras de Iniciação à Pesquisa da EZ. Também é marcante a condução de inúmeros movimentos com turmas em que atuava e da Escola como intersecção com a comunidade local no Grito dos Excluídos, como proposta alternativa em andamento por ocasião das atividades da Semana da Pátria. Outra experiência igualmente significativa foi o acompanhamento como professora orientadora no Grêmio Estudantil Alexander Pereira (GEAP).

A imagem a seguir remete a uma prática desencadeada no estudo da trajetória da terra com uma turma de Ensino Médio, cuja culminância foi apresentar a reflexão na praça central da cidade de Barra Funda(RS), com o tema da violência no campo em face da luta pela terra.

Imagem 2 - Grito dos Excluídos 2009/ A luta pela vida via organização popular



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Em 2014 me licenciei da Escola para concorrer a cargo eletivo para o executivo municipal do município de Barra Funda (RS), sendo tal experiência singular no meu aprendizado, mas que gerou algumas angústias no coletivo das educadoras, em face da disputa acirrada. Retornei às atividades da Escola, manifestando meu interesse para o coletivo e sou eleita novamente com a equipe diretiva, para a função de diretora da Escola.

Então, chegou o período da aposentadoria. Como me afastar da Escola e da docência? Confesso que foi extremamente difícil fazer a cisão. Ao completar a idade necessária, embora o tempo de contribuição já excedesse ao mínimo exigido por lei, efetivei a aposentadoria numa matrícula, na outra relutei e permaneci por mais um ano em docência. Todavia, como verbalizei anteriormente, minha militância pedagógica sempre esteve associada à militância sindical.

A imagem abaixo remete à intensa luta sindical do último período contra a política neoliberal, privatista, de sucateamento da escola pública e de desvalorização dos profissionais da educação que transcorre na rede pública estadual do estado do Rio Grande do Sul.

Imagem 3 - Ato em Defesa da Educação Pública e contra a política de Sartori/ set.2015



Fonte: Jornal Tribuna da Produção – Palmeira das Missões (RS)

Ressalto a importância do Sindicato na minha formação, como representante da escola e como dirigente do 40º Núcleo do CPERS Sindicato de Palmeira das Missões - RS. Atuando ativamente dos processos e instâncias do movimento sindical, ou seja, de forma orgânica, sou eleita em 2014 para compor a Direção Executiva da CNTE e atualmente na direção estadual do CPERS Sindicato.

Este espaço foi extremamente rico, pois, ampliou minha visão acerca das políticas educacionais em nível nacional e internacional, onde tive oportunidade de vivenciar diálogos, embates, elaboração de política e participação em atividades sindicais em nível macro, tanto relativo às questões corporativas, quanto sindicais e educacionais. Destaco aqui, dentre tantos, a participação em seminários latino americanos relativos ao movimento pedagógico em defesa da educação pública, laica, democrática e de qualidade social, bem como, o Congresso Mundial de Educação Pública, no ano de 2015, em Otawa (Canadá). Estes espaços ratificam a visão das lutas ante a ofensiva mercadológica, no mundo todo.

O gosto pelo estudo, o espírito de enfrentamento de situações problemas de relevância social e o desejo de adentrar no espaço acadêmico, de buscar qualificação e da pesquisa sempre me acompanharam, todavia a realidade das condições financeiras e logística foram o impedimento para que se concretizasse em tempo pretérito. Por outro lado, embora sem a rigorosidade do método científico presente no espaço acadêmico, vivenciei inúmeras situações associadas dentro da

própria escola, seja como docente na pesquisa participante, seja como orientadora de projetos de iniciação à pesquisa dos estudantes.

Sempre tive o desejo de fazer pós-graduação em nível de Mestrado. A densidade do trabalho pedagógico desenvolvido na Escola que está sendo pesquisada me instigou à investigação e à proposição de intervenção que pudesse contribuir de alguma forma para fortalecer e/ou qualificar o trabalho em andamento. É sonho e realidade...

Então, me inscrevi para a seleção ao mestrado Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Momentos de alegria misturada com tensão, pois nos dias da avaliação classificatória e da entrevista, flertava o medo da exclusão, afinal fazia muitos anos que estava afastada do espaço acadêmico. Desde então, apesar da pressão das atividades dos movimentos sociais populares e sindical em face da conjuntura do golpe no Brasil, operado no estado de exceção, avanço da onda fascista e antirreformas, que impõe retrocessos em todas as áreas, mas especialmente nas áreas sociais, sorvo neste espaço de pluralidades, estampadas nas faces de tantos que circulam o *campus*, o aprendizado com a pesquisa e vivências com novos colegas e professores(as).

A foto abaixo reflete o movimento de luta pela democracia e contra o golpe parlamentar, midiático de 2016, do qual decorre o impedimento da presidenta da República do Brasil, Dilma Roussef. Neste momento, atuava na direção da CNTE, participando na coordenação deste Ato.

Imagem 4 - Marcha dos 100 mil – Brasília(DF) mar./2016



Fonte: Arquivo CNTE

Acessar ao Mestrado é concretizar o sonho forjado na luta enquanto profissional da educação e cidadã, especialmente por ser numa universidade pública cujo programa de pós-graduação no Mestrado Profissional em Educação da que orienta a pesquisa para intervenção na educação pública. Trata-se da edificação de uma universidade construída na luta dos movimentos sociais e populares, onde estive presente. Minha aposentadoria como professora da rede pública estadual do RS, depois de trinta e um anos de docência acontece. Entretanto, a militância pedagógica e sindical continua efervescente no meu ser e transcorre paralelamente à vida acadêmica como estudante no Mestrado.

Na foto abaixo, vivenciamos uma *performance* no centro de Erechim por ocasião da eclosão do debate do Projeto “Escola Sem Partido”, cuja participação embora de baixa adesão dos colegas da turma, ficou guardada na nossa memória.

Imagem 5 - Ato em Erechim (RS) contra a Lei da Mordaza – Set./2016



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora

Vivencio no golpe parlamentar e midiático de 2016, tempos da ofensiva liberal conservadora no Brasil, a experiência de estar nas trincheiras de luta e resistência junto aos movimentos sociais e sindicais, como dirigente da CNTE. Em tempos tão duros como os que estamos vivendo, de retrocessos no campo social, dentre eles da educação pública, de atentado à soberania nacional, de avanço do conservadorismo neofascista, do movimento da mordaza, do mapa da fome exacerbado novamente, da imposição do capital sobre o trabalho. Espaços como a UFFS compõem a resistência e o protagonismo na defesa de um projeto de

sociedade da democracia participativa e da justiça social. É a esperança que se faz no esperar da ação e não da espera!

3 PERCURSO METODOLÓGICO PARA A PESQUISA

*Eu sustento que a única finalidade da ciência
está em aliviar a miséria da existência humana.
(Bertold Brecht)*

Na busca de algumas respostas para a problemática em questão neste projeto de pesquisa relativo às resistências à lógica mercadológica e reprodutivista na formação de professores(as) da Escola Zandoná, utilizamos uma proposta metodológica calcada na pesquisa qualitativa. Obviamente, antes de explicitarmos os procedimentos metodológicos pensados para este intento, fazemos a discussão de elementos substanciais da metodologia de pesquisa para o projeto, no que diz respeito à concepção que temos de ciência. Assim, situar a problemática do projeto de pesquisa que pensamos, baliza o tipo de pesquisa que nos propomos.

A pesquisa de Piaia (2008, p. 77-97) aponta alguns eixos que sustentam a proposta pedagógica da Escola Zandoná, dentre os quais: Relação escola-contexto (Pesquisa participante na comunidade; identificação dos problemas, contradições sociais e limites explicativos explicitados nas falas coletadas); interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Currículo por área de conhecimento, tema gerador, projetos de iniciação à pesquisa, planejamento coletivo das aulas); formação de professores (Estudo com bases em vertentes da pedagogia crítica, práxis); gestão democrática (Avaliação de todos os segmentos, sujeitos e práticas, conselho de classe participativo).

A pesquisa de Signor(2016) debruçou-se na investigação da “auto(trans)formação permanente de professores e estudantes pelo entrelaçamento da práxis educativa escolar com a pedagogia popular possível no seu contexto.”(SIGNOR, 2016, p.15) Utilizando na metodologia, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a pesquisadora faz análise da aproximação da práxis educativa na Escola Zandoná e o contexto estudantil, no intuito de suscitar possibilidades de humanização e valorização da escola pública.

Constatamos que um dos pilares desta experiência tem relação com a formação de professores(as). É neste ambiente que se situa a problemática que tencionamos investigar. Deste modo, a pesquisa constitui-se numa possibilidade de adentrar na formação docente, que decorre de decisões a partir da gestão dessa

escola e que propicia um arcabouço teórico consonante aos princípios da proposta pedagógica da referida escola. A opção por esta investigação, então, surge das experiências que vivenciamos durante o processo de construção do PPP.

No entanto, este olhar do lugar onde nos encontramos, enquanto pesquisadora requer estranhamento, pois, o estar imerso nesse processo denota a possibilidade de suscitar e aprofundar como nos diz Velho(1978) “o que sempre vivemos pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido” (VELHO, 1978, p. 39). Não há neutralidade, por isso, nosso objetivo é fazer uma análise sustentada teórica e metodologicamente.

De acordo com Demo (1995, p. 19-20) podemos suscitar vários aspectos relevantes ao discutir a metodologia científica nas Ciências Sociais, todavia, apontamos a importância de na demarcação científica observar o senso comum e a ideologia como critérios intrínsecos ao pesquisador e a realidade social. Assim, não há neutralidade na ciência, especialmente porque tomamos como referência a realidade enquanto processo histórico e, portanto, caracterizado como provisório, dinâmico e que apresenta especificidades.

Do mesmo autor, outro aspecto a ser considerado é a demarcação científica das ciências sociais, a discussão da importância dos critérios formais e da qualidade política da pesquisa. Isso remete a necessidade da nossa competência instrumental, quanto à metodologia e compreensão das ciências sociais como espaço de discussão, de atuação social e da complexidade, pois

[...] a demarcação científica ganha outros contornos. Primeiro, continua firme, a importância de critérios formais, da competência instrumental do método e na teoria. Segundo, aparece a dimensão do cientista como ator político, ao lado de ser pesquisador disciplinado. Isso complica extremamente a questão, mas a enriquece sobremaneira, ao compreender as ciências sociais, não apenas como forma de abordagem, mas também como espaço de atuação social. Aparece a prática como componente do processo científico, nem superior, nem inferior à teoria. Aparece a imbricação ideológica intrínseca, marca de qualquer ator político no espaço do poder (DEMO, 1995, p. 26).

A proposta para esta pesquisa busca imergir mais profundamente no trabalho pedagógico desenvolvido pela Escola Zandoná, considerando especificamente a formação dos professores(as) desta instituição. Utilizamos como recorte temporal a ser pesquisado, o período entre 2000, quando foi iniciada a proposta pedagógica diferenciada por ocasião da Constituinte Escolar até os dias atuais. A investigação

está centrada em uma análise qualitativa na medida em que “trabalha com o universo dos significados, motivos, anseios, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2003, p. 21). A pesquisa empírica suscita elementos plausíveis para análise e interpretação dos avanços e problemas relacionados no seu percurso de formação de professores(as), considerando a linha contra hegemônica.

A pesquisa será de abordagem qualitativa, visto que trabalhamos com significados, percepções e subjetividades, que emergiram do empirismo e que constituem possibilidades no levantamento de dados significativos, análise e proposição de intervenção, pensados cientificamente. Não se trata de menosprezar a abordagem não qualitativa¹², mas de uma escolha que traduz uma realidade mais complexa, que não pode ser vista somente empírica e estatisticamente. A opção pelo procedimento de estudo de caso no desenvolvimento desta pesquisa decorre da compreensão da importância desta para a pesquisa na educação, visto que deve considerar a complexidade em volta da unidade em estudo na sua dimensão histórica, que exige “severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência de ideias” (TRIVINÖS, 2011, p. 134).

O estudo de caso é o procedimento que consideramos mais adequado para a realização desta pesquisa, visto que o exame minucioso intenciona a resolução da problemática em questão. Segundo Andre¹³ (2005), o estudo de caso na pesquisa esteve por certo período cercado de ceticismo e pouca credibilidade científica. A partir de 1978, por ocasião dos resultados dos "Estudos de Caso em Ciências", de Bob Stake, obteve o reconhecimento dos pesquisadores da área, que destacavam o rigor científico nos estudos de caso e as contribuições para o conhecimento nas problemáticas ligadas à pesquisa educacional estadunidense. A autora aponta como marco do estudo de caso na pesquisa educacional, a Conferência Internacional de Educação de 1975 em Cambridge, na Inglaterra e a discussão no Brasil dos fundamentos e utilização dos estudos de caso, data dos anos oitenta do século passado.

¹² André (2005, p.23), utiliza a denominação “não qualitativa” ao invés de quantitativa no intuito de não acentuar a dicotomia qualitativo-quantitativo, pois considera a proximidade entre quantidade e qualidade.

¹³ A autora teve sua formação forjada no contexto dos movimentos de afirmação no desenvolvimento do estudo de caso para a pesquisa em educação numa abordagem qualitativa. Ressalta-se a participação em 1981, em grupo de pesquisa na Universidade de Illinois, ora como estagiária no pós-doutorado, ora colaboradora, cuja supervisão e coordenação eram de Bob Stake, com o intento de avaliação em programa de formação de professores, utilizando abordagem dos estudos de caso.

André (2005) aponta o estudo de caso como possibilidade de alargamento na pesquisa qualitativa no âmbito educacional. No capítulo III, da obra “Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional” apresenta as vantagens do Estudo de caso e as qualidades do pesquisador neste processo. A autora aponta alguns perigos como do estudo de caso ficar restrito a uma mera descrição, ou ainda, o risco do(a) pesquisador(a) se deixar fascinar por questões menores, pitorescas ou inusitadas, deixando de lado aquilo que é “verdadeiramente significativo ou as questões mais amplas, o que pode comprometer a validade do relato” (ANDRE, 2005, p. 34).

Todavia, a mesma autora apresenta de forma contundente as vantagens do estudo de caso:

[...] é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis [...] capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural [...] também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado [...] o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional (ANDRE, 2005, p. 33-35).

A área da educação possui particularidades quando se trata de se debruçar sobre contextos, situações e práticas a fim de analisá-las e buscar sua interpretação, levantamento de hipóteses e até, por vezes, resolução de problemas. Neste âmbito dialogamos com Minayo (2003, p. 13-14), que na pesquisa social ganha importância para pensar e produzir conhecimento teórico e científico no âmbito educacional. Desse modo, uma escola, um grupo, uma situação ou problemática torna-se objeto de estudo e investigação para a produção de conhecimento, com vistas à contribuição social e relevância significativa para os envolvidos nesta área de atuação.

Para o desencadeamento da pesquisa, elencamos alguns conhecimentos que consideramos relevantes, Feire (2010; 2011) e Brandão (2006), que permearam o diálogo sobre a educação popular, pois, são autores centrais na sustentação do PPP da Escola Zandoná. A formação de professores(as) também sustenta-se nesses autores, acrescido de Benincá (2004). A perspectiva marxista traz para a discussão a ideologia, que dá base para a discussão da categoria da hegemonia e contra hegemonia, na medida em que enfatiza a estratégia política e o enfrentamento ideológico, bem como o papel do intelectual orgânico neste processo de formação na linha contra hegemônica.

O estudo centra-se na unidade de análise, a formação de professores(as) da Escola Zandoná. É, portanto, um estudo de caso, que se constitui numa abordagem metodológica de um fenómeno histórico social “cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”, que favorece o fornecimento de informações concretas que orientam para problemas que atingem um espaço mais amplo que o pesquisado (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Desse modo, a formulação de categorias gerais firmou-se como o procedimento para a coleta de dados e a análise do material empírico obtido na pesquisa de campo, via investigação documental e grupos focais. De acordo com Gomes (2003, p. 70), o uso de categorias é um procedimento de análise na pesquisa qualitativa e que, prioritariamente, devem ser definidas antes do trabalho de campo, balizando o trabalho investigativo.

A investigação que propomos caracterizou-se inicialmente no eixo da pesquisa documental, a qual permitiu a busca às questões postas no problema de pesquisa, com a intenção de levantamento de elementos relativos às resistências à lógica reprodutivista e do mercado. Identificamos na EZ um acervo significativo de documentos e outros registros em quantidade e densidade, que registram as intencionalidades, o planejamento e a execução do trabalho desenvolvido na escola, que serve para uma pesquisa maior em outro momento. Optamos pelo estudo do PPP como o documento balizador da discussão realizada relativa à formação continuada dos(as) professores(as). Gil considera positivamente o uso desta técnica de pesquisa documental “Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (GIL, 2002, p. 46).

Os grupos focais constituíram outro eixo investigativo, possibilitando levantamento de dados, concepções pedagógicas, dinâmica da construção no processo histórico e as resistências à lógica mercadológica da educação, que forneceu material de análise daquilo que foi vivido. Gatti (2012) referenda a importância do trabalho com grupos focais nas ciências sociais e humanas, destacando que

O trabalho com grupos focais permite compreender os processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das

representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhada por pessoas no dia a dia e dos modos pelos qual os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2012, p. 11).

Gaskell (2002, p. 79) também considera os grupos focais como possibilidade de um debate aberto e acessível a respeito de uma temática que seja de interesse comum aos(às) partícipes deste agrupamento. A discussão se fundamenta na racionalidade do tema, ou seja, numa perspectiva em que as distinções dos(das) participantes não são levadas em consideração, portanto, não há hierarquia ou *status* que se destacam no debate empreendido.

Para Gatti (2012), esta técnica é um meio potencial de captar processos e conteúdos cognitivos e ideológicos, tendo em vista a interação e as condições de na conversa coletiva dos sujeitos que têm a vivência do tema discutido suscitar estes elementos. A autora enfatiza o potencial desta técnica devido a possibilidade de teorizar a partir do vivenciado e do falado, “a riqueza do que emerge ‘a quente’ na interação grupal, em geral extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento” (GATTI, 2012, p. 13) .

Ao conformar os grupos focais desta investigação optamos pela organização de dois grupos, cujo perfil dos(das) participantes apresentam como característica comum a participação na formação semanal de professores(as) da Escola Zandoná, pois, a experiência vivenciada e o tema da formação continuada é latente no exercício da profissão. Mesmo em diferentes tempos, possibilitam a apresentação de dados, informações e percepções mais pertinentes, pelo fato do conhecimento aprofundado daqueles(as) que foram e/ou são sujeitos efetivos neste processo.

A estruturação em dois grupos focais teve como critério o período do exercício da docência, sendo que quantificamos um total de 20 (vinte) professores(as) para comporem os encontros, ou seja, um grupo formado por sujeitos que atuaram e vivenciaram no espaço de formação continuada de professores(as) da escola em estudo. O primeiro grupo composto por 10 (dez) participantes do processo inaugural da formação semanal no educandário desta pesquisa e que hoje estão afastados, independente da motivação. O segundo grupo composto pelas demais professoras e que encontram-se atuando atualmente na

Escola Zandoná na função de docente ou em função administrativa e, que participam semanalmente da formação continuada.

A tarefa de moderadora na condução dos encontros focais exige habilidade para mediar a conversa, de modo que possibilite a expressão de forma mais espontânea possível, contudo, conduzindo o grupo mantendo o foco de interesse do estudo e, no caso, da formação continuada semanal de professores(as) da Escola Zandoná. Com o consentimento das participantes, tomamos a decisão de gravar a discussão dos grupos, posteriormente fora transcrita para categorização e análise de dados.

Tivemos o cuidado para atuar como moderador dos grupos provocando para que as participantes expusessem seus pontos de vista, orientando o diálogo em torno do seguinte roteiro: a identidade pessoal considerando o período em que trabalhou na Escola e a função exercida; as impressões sobre a importância da formação continuada na Escola Zandoná; os aspectos estruturais da formação continuada e as implicações no trabalho pedagógico; a relação entre a formação desenvolvida na EZ e a mantenedora, problemas latentes na formação continuada e apontamento de alternativas para qualificar a formação continuada, considerando o PPP da Escola.

A coleta dos dados e informações oriundos do diálogo nos grupos focais relaciona-se ao que André (2005) evidencia nos estudos de caso. A autora enfatiza que é relevante delimitar os focos de investigação, tendo em vista a impossibilidade de explorar todos os ângulos de um fenômeno em determinado tempo. A autora ao citar Bassey (2003), “ênfatisa os três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos” (ANDRE, 2005, p. 51).

Esta técnica de investigação propicia abertura para a coleta de dados e informações relativos às concepções pedagógicas, intencionalidades dos profissionais da educação envolvidos diretamente na formação continuada, considerando-se a formação na linha contra hegemônica. Constitui-se em material para análise verificando a pertinência de elementos suscitados nas conversas e que podem ser confrontados com os fundamentos teóricos do estudo, estabelecendo conexões e relações que permitam apontar as descobertas, conclusões e contribuições.

Com a finalidade de delimitação da pesquisa, o recorte temporal utilizado foi do ano 2000 como marco de definição e opção pela proposta balizada pela pesquisa participante na Escola Zandoná. Os pesquisados envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para desencadear a coleta de dados e assegurar a clareza do manejo dos dados obtidos. A entidade educacional pesquisada também autorizou através de Termo de Consentimento o uso das informações, imagens e do nome da referida Escola.

De posse dos elementos suscitados, tanto oriundos na pesquisa documental quanto das discussões inerentes ao grupo focal, foram tidos como objetos de análise e interpretação entrelaçadas ao aporte teórico que sustenta a pesquisa. Estes contribuíram para a intervenção, pois, o apontamento das contradições da formação de professores(as) com a proposta pedagógica da escola e do fortalecimento da formação dos professores no viés contra hegemônico, possibilitaram apresentar reflexões que apontam indicadores na proposta da formação de professores(as) numa linha contra hegemônica em andamento na escola em estudo a serem ratificadas e ou (re)dimensionadas.

4 BASE TEÓRICA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

*Sabemos que mais importante que formar é formar-se;
que todo conhecimento é autoconhecimento
e que toda formação é autoformação.
(Antonio Nóvoa)*

Buscamos neste espaço apresentar os eixos de discussão que utilizamos na análise do contexto referente ao processo da formação de professores(as) da Escola Zandoná, cuja proposta pedagógica é orientada na perspectiva de uma educação emancipatória. Neste sentido, inicialmente abordamos a educação popular na educação formal, ou seja, os pilares que sustentam esta concepção pedagógica e que permitem a afirmação do PPP, em andamento, na referida escola. A seguir, apresentamos os elementos relativos à ideologia e contra ideologia no processo pedagógico, o senso comum pedagógico e a formação de professores(as) como possibilidades de resistência frente as incursões do viés de formação homogeneizada com vistas à adaptação social ou para a formação que atenda a organização social, política e econômica capitalista.

Os estudos relativos à educação popular estão predominantemente associados à construção de propostas pedagógicas dentro de movimentos populares e de educação não formal. Entendemos os movimentos sociais populares como principais propulsores dos processos de transformação¹⁴. A escola não tem papel redentor, mas pode contribuir na formação de sujeitos, estudantes e profissionais da educação, na busca da assunção de identidade de classe e engajamento na militância social autônoma e transformadora. Neste sentido, há que se reforçar que é possível desencadear um processo de educação de cunho libertador na escola formal, a exemplo de experiências construídas coletivamente a partir dos anseios da comunidade escolar.

O anúncio da educação constitui-se numa possibilidade de contribuir "aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com

¹⁴ Conceição Paludo apresenta a consolidação da educação popular no Brasil inerente ao campo democrático popular, no qual os movimentos sociais populares do campo e da cidade em processo que se contrapõe ao projeto de modernidade, que sintoniza com o desenvolvimento econômico aos interesses das elites. Aponta também o papel do campo democrático e popular na análise da crise vivenciada e na perseguição pelos direitos, no seu reconhecimento e luta contra hegemônica (PALUDO, 2001, p. 105-152).

eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2010, p. 23), para a emancipação dos sujeitos históricos excluídos dos seus direitos básicos de humanidade. A educação numa perspectiva emancipatória, que transcende ao espaço da escola formal ou não, abarca princípios contra hegemônicos que perpassam pela radicalização da democracia, pela problematização da realidade e pela premissa dialética e dialógica em todos os processos educativos.

Na obra "Educação para além do capital", Mézaros (2008) dialoga com Freire na medida em que sinaliza a necessidade da educação contribuir na formação dos sujeitos para além de sua função no espaço escolar, que sejam autônomos, críticos, protagonistas de uma sociedade justa e igualitária, então, para além dos interesses do capital. Pensar a sociedade tendo o ser humano como referência, exige que se suprima a lógica desumanizadora do capital, que se caracteriza pelo individualismo, pela busca do lucro e pela competição em todos os espaços.

Mézaros (2008) ao citar Gramsci(1957) traduz a necessidade de resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, no viés da autonomia e libertação, contrapondo-se à concepção restrita de educação e intelectualidade dissociada do trabalho.

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, por outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade, ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, *contribui no sentido de manter ou mudar a concepção do mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento (GRAMSCI, 1957 *apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 49, grifo do autor).

A disputa da educação para além do capital se dá em vários espaços e níveis, portanto, também no currículo escolar, o qual não se constitui de mera forma de organizar e elaborar “o quê fazer” no cotidiano da escola. Ou seja, traduz o conjunto de elementos de organização do trabalho pedagógico, dos espaços, da gestão, enfim, da concepção de educação e de mundo. Sendo assim, "o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (SILVA, 1999, p. 46). No entanto, empreitamos no questionamento desta organização e a percepção de suas implicações na realidade social, cuja dinâmica, de forma geral, gira em torno da dominação daqueles que detém o controle dos meios de produção e que afeta o campo social, educacional e cultural.

Neste sentido, Brandão (2006) ao discutir sobre a educação popular no Brasil apresenta nos capítulos 2 e 3 da obra “O que é educação popular?”, a possibilidade de democratização do saber escolar através da educação popular no ensino público, bem como o “trabalho de libertação pela educação popular” das classes populares. Numa retrospectiva histórica, aponta o período entre a década de vinte e trinta do século passado como marco de um momento de certa euforia pela educação, sendo que com elementos primários, a escola pública não dava conta de uma educação escolar minimamente adequada ao contingente de crianças e adolescentes. Argui, ainda, que além do acesso há a questão da permanência, visto que as condições socioeconômicas interferem vertiginosamente neste sentido, via retenção e/ou evasão escolar. A educação enquanto direito social é contemplada apenas na última constituição brasileira, então, como obrigação do Estado oferecê-la e garantir as condições de sua efetivação.

Para Paludo (2001) a educação popular é possibilidade de resistência e formação na linha contra hegemônica e que se desencadeia na educação não formal, no entanto, é muito difícil implementar a educação popular na escola formal, em face da incompatibilidade do sistema capitalista e a educação popular. Ora, se a escola pública é administrada pelo Estado e este é uma construção da sociedade burguesa, atuará no intuito de legitimar os interesses da classe social hegemônica. Todavia, há inúmeros movimentos nos espaços formais da educação que apesar das contradições seguem na direção da resistência:

Admite-se e deseja-se, nestes novos tempos, que esta concepção de educação do popular não seja adequada exclusivamente para os espaços não-formais de educação. Se aposta na sua capacidade de disputa na rede oficial de ensino, embora se admita que sua ressignificação e fecundidade sejam maiores nos espaços não-formais, visto que muito mais liberta das amarras que prendem os espaços formais e porque exercida por indivíduos que possuem por ela uma opção clara, o que não significa estar, como tudo na vida, isenta de contradições. Considera-se que esta tarefa é mais fácil de ser levada a efeito quando existem governos democráticos e populares, mas também quando eles não existem, admite-se a possibilidade, desde que os sujeitos educadores queiram orientar as práticas educativas por esta perspectiva, se disponham a “entrar na luta” e a projetar e vivenciar outro modo de fazer educação das classes subalternas (PALUDO, 2001, p. 206-207).

Dentro desta perspectiva, Brandão (2006) elenca nesta discussão da democratização da educação popular, as lutas pela educação pública e laica e a crítica à narrativa da “educação para todos”, visto que escamoteia vários aspectos

que influenciam na segregação do acesso à educação, dentre eles a desigualdade de oportunidades para acesso e permanência. Ao abordar o abismo que ainda existe para a efetivação da educação pública, laica e democrática, aponta que esta condição associa-se à ordem social estabelecida, pois,

No interior de uma sociedade que divide o trabalho e o poder, e que faz de tal divisão, a condição de sua ordem e a causa de outras tantas divisões, o sistema de educação escolar acompanha, ao lado de outros, processos e práticas sociais de reprodução, controle e manipulação da própria desigualdade. Acompanha também o trabalho simbólico — o que se diz, o que se mostra, o que se afirma, o que se esconde de consagração do valor e da necessidade de tal ordem, tanto quanto o trabalho de ocultamento de suas condições reais e da possibilidade histórica de sua transformação. E impossível negar os números e esconder com eles que entre vidas diferentes, a educação ajuda a traçar destinos desiguais (BRANDÃO, 2006, p. 22).

O discurso da educação para todos convém aos detentores do poder, mas as políticas públicas não ocorrem para efetivar tal propósito, ao contrário, uma formação desigual, perpetua a desigualdade de formação para uma elite dirigente e de mão de obra barata e eficaz para pobres e subalternos, impondo agruras aos últimos na “alienação” e/ou na aspiração da emancipação e de melhores condições de vida, via educação. Os setores populares da sociedade brasileira historicamente foram relegados à marginalização do acesso aos bancos escolares e de uma educação socialmente referendada. As tentativas de rompimento dessa lógica alicerçam-se em princípios que buscam a conscientização como premissa na formação de sujeitos críticos e transformadores da realidade, na perseguição da emancipação, na construção social do conhecimento, na radicalização da democracia, na valorização dos diferentes saberes e valores humanistas, na autonomia do processo pedagógico e no desenvolvimento do trabalho no coletivo.

A esta herança de marginalidade no que tange ao direito à educação, as desigualdades sociais e de oportunidades de aprendizagem, embora tenhamos avançado no quesito do acesso, ainda, estamos aquém de uma equidade na educação para as classes populares em relação às elites. A educação integral que se alicerça também na pedagogia freireana, instiga iniciativas à ampliação da jornada escolar, com vistas a propiciar oportunidade para que crianças e adolescentes possam acessar à ciência, à tecnologia, ao esporte e à arte, estando

incluídos no direito de aprender e ter uma formação para intervenção cidadã e solidária. Jaqueline Moll, enuncia que

Em se tratando de uma agenda em construção, com perspectivas reais de universalização, é louvável e necessário que se comece por aqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais da sociedade em virtude de suas condições concretas de existência, desde que tal pressuposto se consolide como ação afirmativa e como discriminação positiva em seu processo de inserção societária. O reverso dessa perspectiva teria implicações nefastas para os sujeitos, já marcados pelos contextos adversos dos quais são oriundos. Trata-se de construir e perseguir a educação integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente, de modo pleno, e não compensatório (MOLL, 2011, p. 15).

Essa concepção de educação também intenciona o estímulo à problematização, ao diálogo e à relação horizontal no processo educativo entre professor e aluno, numa “desconstrução” da educação bancária, que suscita a formação de sujeitos críticos e reflexivos. A educação popular, ainda, com o passar do tempo, vem forjando o diálogo, propostas metodológicas, criando resistências a partir de construções autônomas estruturadas na práxis pedagógica.

Ao compreendermos que não há neutralidade na educação, entendemos que ela resulta de propósitos, de escolhas a favor de quem e contra quem é desencadeada. O funcionamento da escola constitui-se na instituição instrumentalizada e munida de mecanismos que tem intencionalidade, que decorre de efeitos políticos e socioeconômicos. Tomaremos como referência o conceito que Chauí (1995) apresenta na contracapa da obra “O que é ideologia?”, “Ideologia: um mascaramento da realidade social que permite a legitimação da exploração e da dominação. Por intermédio dela, tomamos o falso por verdadeiro, o injusto por justo”.

A definição e discussão sobre ideologia e educação são relevantes para problematizar a intencionalidade e os diferentes aspectos presentes na formação dos professores. Esta autora referenda e explicita nesta definição, a compreensão do princípio da contradição que se apresenta na sociedade dividida em classes; a transformação se ocorrer será dentro de um processo histórico com disputas antagônicas, pelas quais perpassam as relações de dominação e/ou emancipação - relações de poder. Conforme já explicitamos, é fundamental optar pelo tipo de educação que se acredita: uma educação para reprodução/bancária e concepção mercadológica ou uma educação de cunho emancipatório/libertador?

Este conceito de ideologia dialoga com Mézсарos (2008) quando reflete os ditames do mercado no espaço educacional, no sentido de problematizar o papel da educação na manutenção da sociedade, da lógica do mercado, seja por não tensionar a estrutura de classes, seja por buscar as mudanças educacionais dentro da lógica do capital. Esta discussão remete à constatação que os aprendizes da escola pública de educação básica são oriundos das classes populares, educandos(as) e os educadores(as) trabalhadores(as) em educação, cuja realidade encontra-se imersa em processos de exclusão, exploração e que no senso comum busca a projeção social, através dos bancos escolares.

Althusser (1970) apresenta a escola como um aparelho ideológico do Estado, que nas sociedades modernas tem papel importante para assegurar a força de trabalho no sistema capitalista. Ao abordar as condições da produção e reprodução para o capitalismo, aponta a importância das condições materiais, bem como a força de trabalho que precisa ser diversificada e qualificada, conforme os interesses do capital. “Diversificadamente seguindo as exigências da divisão social-técnica do trabalho nos seus postos e empregos” (ALTUSSER, 1970, p. 20).

Ao elencar o “sistema escolar capitalista” e outras instituições como meios de garantia na qualificação da força da produção, Althusser ratifica que este aparato ideológico contribui diretamente na ordem produtiva e de organização social, haja vista que:

[...] a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.) rende-se, portanto, “saberes práticos” (des “*savoir faire*”). [...] ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo agente de divisão do trabalho deve observar, o lugar que está destinado a ocupar: as regras moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida, pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a “mandar bem”, isto é, (solução ideal) a “falar bem” aos operários, etc. (ALTUSSER, 1970, p. 20-21).

Neste sentido, constata-se que o Estado atua para assegurar a ordem estabelecida, de dominação e de subserviência das classes sociais, através dos aparatos ideológicos e repressivos. Dentre os vários “aparelhos ideológicos”

podemos citar o sistema escolar, familiar, religioso, jurídico, político e da comunicação, que contribuem decisivamente na formatação desta sujeição à ideologia dominante, que asseguram qualificação da força de trabalho e reprodução da força do trabalho.

A despeito disso, a escola contribui na formação de sujeitos cuja tarefa seja de agente de exploração e repressão, ou de sujeitos subservientes à ideologia dominante e/ou da prática desta ideologia. Embora Althusser (1970) apresente uma abordagem onde os movimentos transcorrem em decorrência de estruturas, em que os sujeitos humanos não encontram espaços, de certa forma reflete a importância e a necessidade de sermos protagonistas na busca de alternativas e soluções, enquanto sujeitos históricos em nível de consciência crítica.

Severino (1986), na obra “Educação, ideologia e contra-ideologia” apresenta a discussão de elementos que transitam na relação entre a pedagogia e o discurso ideológico, apontando a contribuição das ciências sociais para a educação, nas últimas décadas. Este panorama expõe a vinculação e dependência da educação como parte de um processo social global e que, portanto, não pode ser compreendida descolada do contexto histórico-social. Não há como negar a contribuição da sociologia, economia e da categoria da ideologia neste processo.

Severino (1986) discute a categoria da ideologia, ou seja, o significado ideológico do conhecimento e sua explicação, na perspectiva marxista, afirmando que esta vertente sistematizou pela primeira vez, o estudo da ideologia. Marx, embora refute a metafísica idealista hegeliana e reitere a natureza, o mundo real, do qual a sociedade humana faz parte, retoma a concepção dialética da realidade, cuja contradição vai orquestrando a produção da realidade, por isso, constitui-se num processo histórico resultante da luta dos contrários, que trabalha sustentado no tripé da posição, negação e superação (SEVERINO, 1986).

Para este autor sobre o conceito de ideologia, Marx retoma a ideia da alienação em Hegel, que embora reitere a “possibilidade de alienação da consciência humana” numa perspectiva idealista, tendo o conhecimento como referência e o movimento histórico como abstrata autoconsciência, excetua a dimensão histórica. O marxismo traz o fundamento do trabalho alienado, resultante da alienação econômica, na qual se estrutura em condição histórica contínua e transformadora, que se dá na relação de exploração dos recursos naturais, da mão

de obra e que transforma o homem em mercadoria, por isso, alienado de si. É a propriedade privada, o capital que expropria sua condição de vida humanizada.

Neste sentido, as diversas formas de pensamento e representações, não são autônomas e independentes, pois, estão estritamente relacionadas à realidade econômica, às condições objetivas de produção e de trabalho. Assim, Severino apresenta o conceito de ideologia.

A ideologia nada mais é, na perspectiva marxista, do que o uso da atividade pensante como recurso de domínio. É artefato de guerra, com vistas à dominação. Trata-se de uma forma de justificativa teórica do poder, na medida em que traduz, a nível de subjetividade, verdades e valores a que os homens são sensíveis, justamente porque sua consciência é subjetiva. Contudo, estas verdades e valores, apresentadas como universais, ou seja, como correspondentes aos interesses de todos, correspondem de fato aos interesses de grupos ou de classes sociais restritas, particulares. Assim, a ideologia atua num registro de falsa consciência, apoiando-se numa ilusão da consciência subjetiva, que se deixa enganar uma vez que perdeu seu contato direto com a objetividade (SEVERINO, 1986, p. 9).

É esta perspectiva de conjunto de crenças que expressam a partir do desenvolvimento das estruturas dos modos de produção no tempo histórico, que definem a ideologia. Nas estruturas se forjam as classes sociais antagônicas, em que a classe dominante opera pela detenção dos meios de produção material e das ideias. É na ideologia que a subjetividade escamoteia a objetividade. Remete a dois aspectos relevantes neste processo do uso da ideologia como mecanismo de dominação nas relações de poder presentes, na exploração a uma classe dominada. Primeiro, porque apresenta esses valores como universais e verdadeiros, segundo, porque atuando e sustentando-se numa premissa de ilusão da consciência subjetiva decorrente da realidade objetiva, levando à alienação.

No entanto, esse mesmo autor, dialoga no sentido da possibilidade de perceber que a ideologia, resultante de um processo consciente de construção destas representações, gera falsa consciência e alienação, podendo ou não produzir ciência. Esse processo é possível na medida em que a consciência for relacionada à prática social, em que se efetue uma leitura crítica no plano dos discursos teóricos e que haja engajamento na busca da transformação.

Severino (1986) apresenta também a contribuição de Gramsci ao abordar a relação do processo ideológico com o processo pedagógico. A concepção da educação estritamente ligada à filosofia e posteriormente à vertente positivista da

ciência tem relegado a educação formal a um processo “dito” neutro. Entretanto, é também de tempo recente o questionamento mais aprofundado e de percepção da educação como espaço privilegiado de inferência ideológica, onde há alto grau de influência no funcionamento da sociedade.

De acordo com Severino (1986), Gramsci apresenta na distinção entre “ideologias historicamente orgânicas e ideologias arbitrárias”, a ideologia orgânica como instrumento de dominação, que como base de fortalecimento da estrutura social vigente precisa ser problematizada e combatida. O pensamento gramsciano ao distinguir sociedade civil de Estado, traz também o conceito de hegemonia, como a função exercida pelos dirigentes da sociedade política, operado pela utilização da força e da coesão. Ora, isso delinea o funcionamento do aparato de coesão estatal, no qual os intelectuais orgânicos desempenham importante papel na função nesta lógica hegemônica na formação e que, portanto, perpassa pelo espaço escolar.

Neste sentido, a ideologia representa uma grande força para os detentores do poder e do capital. Severino reitera o papel dos intelectuais e da educação neste processo, visto que

Essa concepção de mundo que cimenta e unifica o todo social, através do consenso, é justamente a ideologia, de cuja organização, sistematização e irradiação são responsáveis os intelectuais, atuando através das instituições da sociedade civil. Os cidadãos de uma determinada sociedade são totalmente envolvidos por essa ideologia mediante a sua inserção na cultura, na religião, na justiça, no lazer, na vida militar e, muito especialmente, na educação (SEVERINO, 1986, p. 44).

Nesta perspectiva, a educação é utilizada como um aparato da classe dominante para exercício de sua hegemonia, inclusive de direção no que tange a atuação de outros grupos sociais. No entanto, desempenhando um papel de relevância, seja por elaboração e irradiação da concepção ideológica do mundo, pela manutenção do bloco histórico, pela consolidação do consenso social e pela reprodução da estrutura produtiva vigente. É igualmente importante o papel da instituição escolar na formação dos intelectuais que serão os agentes do poder político. Todavia, embora a perspectiva gramsciana ratifique esses aparatos ideológicos com função de manutenção e reprodução da ordem estabelecida, aponta a educação como possibilidade de constituir-se como contra hegemônica.

O potencial contra ideológico da educação alicerça-se no espaço em que a classe dominante procura construir sua hegemonia pela extensão do consenso social, onde circulam ideologias que representam as concepções da classe oprimida, e que na ação pedagógica realizada pela escola podem ser a possibilidade de implosão da hegemonia da classe dominante. Severino argui essa posição gramsciana destacando que

A educação tem, assim, grande significado estratégico na luta contra a ideologia dominante, na medida em que pode formar os intelectuais de outras classes, habilitando-os a sistematizar organicamente a concepção de mundo dessas classes (1986, p. 46).

O fato de a ideologia penetrar na vida das pessoas por espaços insuspeitáveis como na educação familiar e escolar, ou ainda pelos meios de comunicação de massa, remete à dificuldade no trabalho de desvelamento do real, da possibilidade de flexibilidade no pensar e agir através da problematização, do questionamento das ideias e fórmulas repetidas, naturalizadas, prontas e acabadas. Estes espaços são possibilidades da desconstrução e do processo de conscientização, importante e necessário para a construção e protagonismo de uma nova sociedade pautada pela igualdade e justiça social, onde a alteridade, o respeito às diferenças, a solidariedade, as relações de poder na horizontalidade sejam vivenciados pelos sujeitos envolvidos. Na escola, os professores têm papel determinante na resistência em função da sustentação metodológica da práxis e da dialogicidade, para contribuir na defesa e construção da educação pública e de cunho popular emancipador.

Ocorre que esta sustentação não se dará por osmose, requerendo uma empreitada ligada diretamente à formação dos(as) professores(as), que são os sujeitos que conduzem o processo pedagógico e que se constitui na principal ação no interior da escola. A formação continuada é intrinsecamente relacionada à reflexão e ao inacabamento, visto que "refletir criticamente sobre o próprio condicionamento e ir mais além dele" (FREIRE, 2011, p. 13). A inconclusão e o inédito viável devem fazer parte da consciência do professor, inerente a sua profissão e papel social e cultural que assume, em sua tarefa de educar.

Freire (2011), afirma a importância de refletir sobre a prática, despertando uma "curiosidade ingênua", através do repensar das ações e do despertar da

criticidade. Para o autor, na formação permanente dos(as) professores(as), o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 2011, p. 40).

A formação educacional de tendência contra hegemônica perpassa primeiramente pela construção curricular. O currículo escolar neste sentido não se constitui de mera forma de organizar e elaborar o fazer pedagógico no cotidiano escolar, mas de uma construção que resulta de um cuidado metodológico, sobretudo, considerando o senso comum pedagógico no ponto de partida e do processo de construção. Para Benincá,

A prática educativa, conforme suas necessidades, manuseia os saberes disponíveis no senso comum pedagógico, estabelecendo um processo de comunicação e de entendimento entre as pessoas que, embora superficial e genérico, é considerado suficiente para identificação do caráter pedagógico, das práticas educativas (BENINCA, 2010, p. 163).

Benincá (2010) dialoga no sentido que o conhecimento construído sistematizado com base na metodologia científica parte dos saberes pedagógicos, que são ricos tanto no aspecto individual quanto cultural, carregados de identidade, das vivências, dos valores, que são próprios da subjetividade humana. A ação pedagógica se caracteriza como condutor do processo educativo e pode ser conduzida de forma horizontal ou de forma autoritária. Para Benincá (2010), o senso comum pedagógico é também fonte produtora de saberes, carregada de experiências oriundas da vida, com capacidade de oferecer sentido para a prática educativa. Assim, o senso comum pedagógico não pode ser superado pelo conhecimento filosófico e científico, pois se assim entendido, está sendo visto como inferior e desprezível.

Arroyo (2011) também dialoga na premissa da disputa curricular que se faz, cuja formação incidirá nos tensionamentos e enfrentamentos ou manutenção e fortalecimento do projeto de sociedade em curso, que endeusa o capital em detrimento do humano. Os movimentos nos últimos anos trazem indagações e disputas curriculares no campo da docência. Os aprendizados e a pressão por espaços negados nos padrões históricos em todos os campos, inclusive do

conhecimento e cultura, esboçam para que as identidades coletivas dos movimentos negro, feminista, LGBT(Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros), sem-terra, dentre outros, estejam na disputa pelo território de direitos. Essa diversidade também adentra na disputa pelo direito à diversidade em todos os currículos de formação e da própria educação básica, na contramão da configuração de um padrão curricular único.

Para Freire(2011), Arroyo(2011) e Silva(1999), o conhecimento corporificado no currículo, numa concepção de educação bancária, a seleção dos conteúdos é decorrente de interesses particulares e de grupos dominantes, não raramente resultante da escalação das editoras. Numa perspectiva gramsciana, há uma cultura hegemônica que sustenta a dominação econômica. Portanto, a edificação de um currículo contra hegemônico pode possibilitar a reconstrução da história e da cultura dos grupos e povos negados de ser.

Para Benincá, (2004, p. 99), a “formação continuada é refletida enquanto exigência para o exercício profissional do professor”, ampliando e reafirmando o diálogo de inconclusão e necessidade da continuidade do processo formativo de docentes. “Os professores que possuem uma visão dialética do mundo percebem que o saber é um processo permanente de construção” (BENINCÁ, 2004, p. 100). Este é um desafio permanente, que exige humildade e reconhecimento de sua condição humana, lançando um olhar mais humano também ao educando e aos colegas que fazem parte e auxiliam no processo de aprendizagem como um todo e na concretização do trabalho de uma determinada instituição.

Libâneo (2004) reforça a ideia intrínseca de profissionalização e formação do(a) professor(a), afirmando que o processo de formação não deve ser desvinculado da função de ensinar, nomeando como pré-requisito para esta tarefa a profissionalização. Para o autor, o fortalecimento do profissional passa pela formação continuada, visto que ela

[...] é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz (LIBÂNEO, 2004, p. 78).

O(a) professor(a) que é capaz de viver sua profissão de modo autônomo potencializa a construção de seus saberes intelectuais, críticos e reflexivos. Pode, inclusive, dedicar-se à tarefa de pesquisador(a) e elaborar conhecimentos teóricos e científicos, tendo por base o cotidiano de sua escola e, também atuando como transformador de sua realidade sociocultural.

A crise na escola aponta também para a perspectiva de possibilidade. Para que esta se torne possibilidade de novas relações de saber é necessário analisar a escola no contexto mais amplo das complexas transformações em curso e, nesse processo, pensar alternativas consistentes e de longo prazo. É necessário diagnosticar as transformações em curso, os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos e os elementos emergentes, bem como os núcleos de resistência.

Há limites da escola no contexto das sociedades complexas, mas também existem escolas e trabalhos pedagógicos inovadores que fazem a resistência a um currículo pensado por outrem e que refletem e constroem uma pedagogia diferenciada. Algumas pesquisas acadêmicas e artigos relativos ou relacionados às experiências vivenciadas na Escola Zandoná¹⁵, dentre outras, destacam que há instituições que desenvolvem propostas educativas edificadas na lógica de contraponto ao modelo de escola dominante e em crise, portanto, remetem às possibilidades da sua resignificação. Boaventura de Souza Santos através da teoria sociologia das ausências referenda

[...] uma investigação, que visa demonstrar o que não existe é na verdade activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2002a, p. 246).

¹⁵ PIAIA, Consuelo Cristine. **Desafios e possibilidades do diálogo entre escola e movimentos sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo. 2008.

PIAIA, Karine. **Política avaliativa do ENEM: pressupostos da qualidade social da educação?** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo. 2013.

SIGNOR, Patricia. **A auto (trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2016.

A sociologia das ausências se traduz pela exclusão, pois, elimina o olhar sobre as outras formas de saber e produz a monocultura do saber, sufocando a possibilidade de novas e diferentes epistemologias. E, por reproduzir o que é dominante como único válido, reproduz um modelo único de escola, reduzindo o olhar diante da multiplicidade de pensar a própria escola.

No próximo capítulo apresentamos a partir do material empírico coletado por meio das falas de professoras que participam e/ou participaram do processo pedagógico edificado na EZ, que tangencia nas contradições e no percurso realizado ausências transformadas em presenças.

5 O PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA ZANDONÁ

*Para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica
de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer
o que está sendo, para melhor construir o futuro.
Daí que se identifique com o movimento permanente
em que se acham inscritos os homens,
como seres que se sabem inconclusos;
movimento que é histórico
e que tem o seu ponto de partido
, o seu sujeito, o seu objetivo.
(Paulo Freire)*

Este capítulo da dissertação apresenta as categorias organizativas do estudo do material coletado através da pesquisa nos grupos focais, as quais suscitaram reflexões relativas aos olhares das docentes pesquisadas acerca da formação de professores(as) da Escola Zandoná à luz do pensamento freireano e o PPP. Sobre a percepção das professoras, explicitou-se na experiência deste educandário, os aspectos que potencializam e sedimentam a formação continuada numa linha contra hegemônica, bem como os aspectos que exigem um outro olhar e intervenção para contribuir na sua qualificação.

Optamos por utilizar as seguintes categorias: o coletivo e o diálogo problematizador(5.2), a autonomia e autoria(5.3), a autoformação(5.4) e os desafios(5.5) para a formação continuada docente.

5.1 O olhar das professoras: ousadia e desafios

A palavra e a escuta representam dois movimentos que se aproximam e se imbricam na constituição da arte de educar numa relação de construção, inacabamento e por onde transita a educação de perspectiva democrática, portanto, problematizadora, crítica e emancipatória. A escuta daqueles(as) que protagonizam/ram a experiência de uma proposta pedagógica diferenciada na Escola Zandoná e alinhada a este cunho contra hegemônico torna-se crucial, pois é uma possibilidade de cientificamente contribuir na leitura deste processo, suscitando elementos que a demarcam e a sustentam, bem como os aspectos a serem refletidos com apontamento de eixos orientadores. Os dois encontros focais realizados com o grupo de professoras da escola, sendo que um contempla os que

atuaram e hoje estão afastados por aposentadoria, demissão ou transferência e o outro grupo, composto por professoras¹⁶, que estão atualmente em exercício de docência ou no espaço administrativo.

Os diálogos entre os pares travados nestes encontros suscitaram elementos importantes e que explicitam a trajetória histórica, elencam as potencialidades que revelam avanços, bem como estrangulamentos presentes e relativas à sua formação continuada. Em que medida estes aspectos implicam no fortalecimento ou não de uma educação na linha contra hegemônica? Nos últimos dias do mês de dezembro do ano passado (2017) e na primeira semana deste ano (2018), estes grupos reuniram-se para o diálogo roteirizado pelo tema relativo à importância da formação continuada, manifestando olhares à experiência desencadeada na referida escola e o apontamento das dificuldades inerentes ao processo no contexto atual.

Em linhas gerais, nas vozes dos sujeitos que protagonizam/ram esta trajetória histórica da formação continuada na referida escola, constatamos a intencionalidade de desenvolver uma proposta político pedagógica na linha contra hegemônica, quando apresentam suas experiências vivenciadas em momentos distintos e/ou concomitantes, trazendo à tona seus olhares, angústias, sonhos e alegrias. Colocam a nu as concepções que alicerçam o trabalho pedagógico neste espaço escolar. A opção pelas referidas categorias consideram o PPP (Anexo 3) como balizador da proposta pedagógica.

Logicamente, que estas categorias não são entanques, ao contrário, há um entrelaçamento escancarado destes aspectos que enriquecem uma caminhada protagonizada por sujeitos históricos, que convergem internamente na formação continuada e que extravasam para o trabalho desencadeado neste educandário. Este estudo traduz a perspectiva de inacabamento, mas considera a trajetória de construção da formação na própria escola, que repercute na metodologia e que revela todos os envolvidos neste trabalho desenvolvido como um patrimônio material e imaterial à comunidade, visto que a constituição deste processo aproxima e materializa a esperança na educação de qualidade social, portanto, alicerçada numa concepção crítica.

¹⁶ O coletivo atualmente em exercício na Escola Zandoná e que compareceu nos encontros fociais, são na totalidade mulheres.

5.2 O coletivo e o diálogo problematizador

É importante considerar o diálogo como conceito fundante da educação libertadora e, neste sentido, não pode ser entendido como uma técnica ou metodologia. Está apresentado no verbete do Dicionário Paulo Freire por Zitkoski, como um desafio à práxis freireana, ao considerar que “O desafio freireano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos o nosso ser mais” (ZITKOSKI, 2008, p. 131). Portanto, o diálogo é potencializador desta formação de perspectiva coletiva e transformadora, porque busca o ser mais, assim “a partir do diálogo crítico e problematizador será possível aos oprimidos construir caminhos concretos para a realização do seu ser mais” (ZITKOSKI, 2008, p. 380), porque provoca e problematiza, sonha e tem esperança, sendo assim, representa uma opção teórico-política de enfrentamento à lógica social dominante.

Há de se compreender que diálogo pressupõe uma relação na horizontalidade dos sujeitos históricos envolvidos, portanto, uma escola ao desencadear uma proposta pedagógica alicerçada pela relação democrática em espaços e instâncias será necessariamente balizada pela relação dialógica. Os(as) profissionais da educação trazem consigo uma diversidade de experiências de vida e de concepções, e que por tratar-se da educação, é inerente o pressuposto da humanização, da relação respeitosa entre os pares, o que conforma o coletivo.

O coletivo coloca-se nesta ordem horizontal na medida em que compreende a importância da pluralidade de ideias e radicaliza na relação democrática participativa para delinear a proposta com o propósito de imersão na prática e da possibilidade de transformá-la. Eis, então, que a formação continuada de professores é mecanismo para transcorrer a mediação pelo diálogo problematizador em sintonia com a intencionalidade transformadora. Adriana Sanceverino Losso (2012), que pesquisa o estudo da mediação na EJA, a define assim:

[...] como uma atividade especificamente humana, constituída na complexidade das relações sociais. O argumento central sustenta-se no entendimento de que a mediação pedagógica não é qualquer atividade, é uma práxis desenvolvida com finalidade – uma postura frente ao mundo (LOSSO, 2012, p. 87).

Assim, deste processo resultam o fazer pedagógico, a organização curricular, que expressam o projeto de escola e de sociedade que se sonha a partir de uma comunidade escolar. A fotografia a seguir, retrata um momento de participação de pais em reunião, em que se manifestam para votação.

Imagem 6 – Votação dos representantes de pais no Conselho Escolar - 2015



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

O diálogo, que pressupõe escuta e o direito à palavra, remete à amorosidade, à solidariedade e, portanto, à dimensão humanizadora. Por isso, não pode ser silenciosa, faz-se transformadora na medida em que a palavra não é privilégio de alguns, mas direito de todos. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2013) apresenta o diálogo como necessidade inerente à existência humana:

Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2013, p. 109).

Portanto, o diálogo é conquista concreta de sujeitos dialógicos em movimento para libertação, por isso, ratificamos que exige um trajeto problematizador. Esta perspectiva na formação continuada de professores requer exposição e problematização do que está posto no espaço dos pares, sinalizando para a

possibilidade de um trabalho pedagógico que se organiza no coletivo pela interrogação e pela dúvida.

A formação continuada é ambiente de indagar a partir do senso comum presente, à luz da teoria que a sustenta e que repercutirá no fazer pedagógico nesta mesma perspectiva, do ensinar e do aprender enquanto sujeitos que dialogam, que transformam e se autotransformam. Vejamos como as professoras Rosa¹⁷ e Frida apresentam esta questão do diálogo, da criticidade e da problematização e do senso comum, que incitam ao aprendizado na docência que passa pela formação continuada.

Rosa - Então têm duas coisas que eu queria falar, que são conceitos que foram desenvolvidos desde o início e que são fundamentais até hoje, é a questão da criticidade e do diálogo, pois assim, é muito mais fácil não abrir um diálogo, porque eu não vou nem incentivar que apareçam coisas que eu não quero mexer, então, às vezes, é muito... Não sei que palavra vou usar, é muito intenso esse processo de formação continuada, porque se mexe em muita coisa, porque se fala sobre coisas, porque se deixa falar sobre coisas, porque inclusive se problematiza coisas que não foram faladas, então, isso não é tranquilo. Não é tranquilo para ninguém, nem para os alunos, nem para escola, nem para quem está na coordenação, direção, pra os professores. A gente se dedica muito a isso. Não vamos fazer qualquer curso, não vamos aceitar qualquer proposta, não vamos dar qualquer aula. Então, nós temos que... Essa criticidade ela é muito importante para essa proposta, ela desacomoda muito, e ela faz que a gente aprenda o conceito básico para tudo isso, que é o diálogo. (...) eu penso que é um aspecto estrutural da formação quando, o grupo se abre para escutar. Eu me fortalecia muito quando conseguia expor as fragilidades tinha, porque isso é uma questão de ajuda mútua, de eu dizer, eu também não consegui. Isso fortalece o grupo e isso vai expandindo para os alunos também, nas feiras...

Frida - comum também, porque a gente trabalha com as falas visando fazer com que a gente trabalhe aquele senso comum da fala com eles. Mas a gente também tem coisas que não sabe ,sobre os assuntos que estão sendo trabalhados, então, na formação continuada é o momento que a gente apreende, para depois pensar no que vai fazer com os alunos.

A inquietude presente nas mentes e corações destas professoras transita e provoca em face da relação democrática que torna este lugar da formação continuada um ambiente que não seja mero espaço de troca de ideias, mas de busca de alternativas, de identificar e identificar-se como profissional e educador-educando. Isso de alguma forma exige um rigor metodológico, traduzido por embates de ideias realizadas por sujeitos históricos comprometidos com a denúncia

¹⁷ Utilizamos na identificação das entrevistadas dos grupos focais, o primeiro nome da denominação de mulheres que representam/ram a história de luta dentro do movimento feministas ou de lutas sociais: Rosa Marie Muraro, Anita Garibaldi, Frida Kahlo, Margarida Alves, Rosa Luxemburgo, Ir. Dorothy Mae Stang, Bertha Lutz, Pagu, Joana D'arc, Margarida Alves, Simone Beauvoir, Anísia Floresta, Cora Coralina, Chiquinha Gonçalves, Maria da Penha, Maria Bonita, Maria Quitéria, Olga Benário, Roseli Alves, Leolinda Daltro e Dinalva Teixeira. Além disso, é uma forma escolhida para não identificar os sujeitos da pesquisa, atentando para a postura ética da pesquisa.

e o anúncio e pelo aprofundamento teórico, portanto, por onde se possa visualizar os problemas como possibilidades. No diálogo entre estes sujeitos, emergem concepções reveladoras de senso comum, que em absoluto não é menor, ao contrário, propõe-se como situação desafiadora.

Ao apontar limites sobre diversos temas ou situações do cotidiano nos encontros de formação continuada, impulsiona-se para colocar em movimento os sujeitos históricos inconclusos. São educadores e educandos, que têm pontos de partida distintos e encontram-se em situações, muitas vezes, limitadoras, mas não fatais e intransponíveis - são possibilidades. Frida assim se pronuncia, “Porque na verdade não é um problema ter problemas, não é feio ter problemas. É a partir deles que a gente pode construir alternativas”. Por isso, nos espaços da avaliação, onde aparecem os problemas, estes devem ser entendidos como valor e não como entrave. A professora Bertha também argui no sentido de que “o problema do problema é quando ele fica escondido, porque quando ele vem à tona é bom”.

Neste sentido, é que ganha importância a práxis realizada pelo coletivo, pois, a constância do olhar e do refletir sobre a ação elenca as problemáticas, é processo e não fim e, portanto, constitui-se num movimento constante de busca e construção coletiva. Dorothy refere-se à avaliação como um elemento substancial, na medida em que provoca a participação e o aprendizado.

Eu vou falar assim, da importância da avaliação, nesse processo de formação continuada, de escola, de movimento. Se não tem avaliação, se a gente não pode falar, se a gente não pode botar pra fora os problemas e falar dos problemas, a gente cai numa estagnação. Quando a gente pode falar, a gente se sente parte da escola, a gente tem autonomia pra falar, e no coletivo a gente consegue construir algo melhor. Falar e ser ouvido não adianta, às vezes a gente fala, fala, fala, mas ninguém ouve nada, fica quieto. Mas, quando a gente tá tendo esse diálogo e fazendo essa avaliação, eu acho que é... A avaliação ela é fundamental, a avaliação enquanto formação continuada, a avaliação enquanto processo educativo, a avaliação com um todo.

Estes são alguns apontamentos que delineiam a importância e o processo de constituição deste espaço de formação continuada de professores da Escola Zandoná. Todavia, a professora Rosa aponta este lugar não é algo estanque, burocratizado e de obrigação, antes disso, constitui-se em direito e necessidade, em espaço que debate e alicerça uma proposta pedagógica que ousa e se faz no coletivo com relação dialógica.

Então, assim, no momento que desacomoda, que eu preciso naquele horário, porque as professoras que estão aqui enfrentaram um período em que, não se tinha o tempo e muito menos se recebia para fazer formação, que é uma conquista que nós temos. Nós temos um terço

de hora atividade para isso, mas que eu destino ou para que que as escolas destinam? Então, quer dizer, se eu trabalho numa proposta em que, ah, vamos fazer o projeto, mas cada uma por si, eu não preciso fazer isso... Agora, na proposta, se eu quero construir essa proposta, eu não tenho como não fazer isso, então, vocês entenderam a necessidade por compreender a proposta, e isso é algo que graças a Deus, é reconhecido e que vem seguindo como direito (Rosa).

A formação de professores foi conquistada e disciplinada na legislação federal como direito apenas em 2008, no entanto, a Escola Zandoná passou a desenvolver as formações num período que antecede a esta legislação. O depoimento da professora acima reflete o processo de apropriação deste espaço para problematização, estudo, debates e convívio solidário, que são inerentes às práticas pedagógicas interdisciplinares de envergadura para a educação libertadora. A professora Simone exemplifica o potencial deste espaço e descreve a postura do lugar daqueles(as) que viveram o processo de constituição da proposta.

Mas é uma questão muito de humildade, de o profissional aceitar que é um ser que está sempre aprendendo. Ah, e uma coisa que a gente consegue perceber, é que no coletivo, a leitura, a interpretação de diversas formas. Ali a gente se ajudava muito. Então, eu realmente aprendi o que é interdisciplinaridade, ali. Aí, tu vais para outras escolas que tu estás agora, é só no papo! Não acontece (Simone).

No entanto, esta postura de humildade e de abertura para um diálogo problematizador no espaço de formação não ocorre no espontaneísmo, muito ao contrário, estrutura-se a partir de conflitos e do enfrentamento aos desafios, de momentos de dúvidas e medos em relação ao senso comum relativo à formação inicial dos professores. O(a) profissional recém formado(a) não está “pronto” ao se formar numa graduação, por exemplo, não pode relutar para expor suas limitações.

Há que se considerar que a proposta pedagógica em andamento na Escola Zandoná foi gestada há aproximadamente vinte anos atrás. O Grupo Focal 1 apresenta com maior propriedade o processo histórico de constituição da proposta com a formação continuada de professores(as). É importante fazer a retrospectiva histórica da construção da proposta pedagógica, na qual a formação dos(as) professores(as) foi se estruturando, pontuar alguns aspectos importantes neste processo, dentre eles: o sindicato e a Constituinte Escolar. Algumas professoras da escola viviam a militância orgânica dentro do sindicato ao qual são associados, CPERS Sindicato, apontando, portanto, uma aproximação significativa entre a militância pedagógica e sindical. É neste recorte que transcorre o boicote inicial à Constituinte Escolar, por deliberação de uma Assembleia Geral desta entidade

sindical e ao mesmo tempo a compreensão do coletivo de professoras em exercício na escola da importância deste espaço, perseguido de longa data.

A professora Rose Marie, principal articuladora e coordenadora pedagógica da época descreve, do ponto de vista da formação continuada, o processo de decisão de participar da Constituinte Escolar, “nós decidimos entrar na Constituinte Escolar, aí foi redimensionado de novo, o planejamento. Aí, aproveitamos aquilo que tinha sido construído, até então e depois, inclusive, utilizamos o método diferente, nós fazíamos todos os segmentos da escola opinar” (Rose Marie). Assim, a participação de toda a comunidade escolar no processo provocou o coletivo de professores(as) e funcionários(as) ao estudo e preparo para o debate, bem como da organização do coletivo de formação para coordenar momentos com toda a comunidade escolar. Ou seja, transcorreu a provocação e o desafio para que o coletivo se preparasse, tanto na argumentação quanto no método participativo utilizado para a definição do Projeto Político Pedagógico da escola.

Outro aspecto provocativo neste percurso histórico inicial remete à inquietação relativa à significação dos conteúdos programáticos e da importância da relação dialógica e da consciência de que somos seres inconclusos, sujeitos à aprendizagem com o outro, mediatizados pelo mundo. Referendamos nossa visão acerca disso, balizados pela abordagem de Freire, onde

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2013, p. 116)

Seguindo no percurso histórico, a problematização da avaliação institucional realizada semestralmente por todos os segmentos da escola nos dois primeiros anos, já no período posterior, realizada anualmente, vinculava aos frequentes questionamentos da comunidade escolar quanto ao significado dos conteúdos e a consciência de que poucos estudantes seguiam os estudos acadêmicos em face da barreira do vestibular e/ou das condições financeiras. Estas questões criavam um

ambiente de debate sobre o tema e angústia dos(as) professores(as). O diálogo entre Joana, Maria e Rose Marie, explicitam

Rose Marie - a definição, a opção por mudar, foi de que os alunos, a comunidade reclamava demais. Que os alunos não aprendiam nada de matemática, nada de inglês, e...

Maria - Para que servia? Para que servia? Era a pergunta que eles faziam..a. Para que servia o conteúdo?

Rose Marie- Daí, fizemos uma pesquisa, não sei quem ajudou a fazer, não era uma pesquisa, era um levantamento de quem ia para a faculdade... quem terminava o ensino médio e ia para faculdade, e nós vimos que eram 6% dos alunos que iam para faculdade. Então, não tínhamos mesmo... foram aliados dois interesses aí: aqueles que não iam para faculdade e não aprendiam o conteúdo e o nosso desejo de uma educação crítica. Até que foi fácil, no início, de convencer.

Maria - De convencer e de propor a mudança.

Joana - Para que tinha aquela lista de conteúdos listadinho isso aqui, isso, isso, isso? Principalmente na área de humanas, não era aquilo que acontecia naquele momento, não tinha necessidade, aí se ficava fazendo datas e localização e aquele monte de coisas...

Pode parecer diminuto este movimento inicial, mas o fato de colocar-se num processo diferenciado numa comunidade conservadora, em que a escola é vista como referência da disciplina, do conteudismo, da postura hierárquica do corpo docente e discente, foi desafiador, gerador de angústias e de alimentar no coletivo a coragem de ousar romper com a “normalidade” do dia a dia da escola. A metodologia participativa, dos trabalhos de grupos e socialização dos debates envolvendo os quatro segmentos da comunidade escolar, em torno de situações problemas e provocações, corroborou com o processo constitutivo da proposta pedagógica de viés problematizador e crítico.

Algumas professoras rememoram a coragem, as iniciativas e a reflexão da prática, na experimentação de trabalho com projeto, por exemplo, em torno de uma problemática social, a temática do desemprego, refutado em função da saturação a que foram submetidos os alunos e pela falta de fundamentação. Percebe-se a reflexão desta prática por Rose Marie “Vocês se lembram do projeto desemprego? Que nós tentamos fazer diferente, que a gente deu com os burros na água? Que lá pelas tantas os alunos estavam por aqui (gesticula no sentido que estavam cheios)! Eles não aguentavam mais falar em desemprego” e pela docente Joana, “Porque na verdade a gente não tinha fundamentação, não tinha conhecimento, decerto, para fazer diferente, acabou ficando tudo igual”.

Com o passar do tempo, o coletivo docente vai tomando consciência dos problemas na educação e na sociedade, da relação intrínseca destas e o papel da escola na transformação da sociedade. Este processo de edificação da proposta

pedagógica da escola ia provocando indignação e engajamento do coletivo. Cora descreve “Nós começamos a nos dar conta, que estávamos trabalhando ou pisando, como dizer, num chão, terreno vazio. A partir dali que começou a mexer dentro de nós, a pôr fora essa indignação e começamos a trabalhar”. Todavia, esta caminhada de conscientização da realidade vai provocando também a tomada de consciência da falta de fundamentação teórica que “Na verdade a gente não tinha muita fundamentação teórica pra fazer isso aí” (Rose Marie).

A consciência dos(as) professores(as) desta limitação teórica frente ao sonho de escola e sociedade que se tinha e se queria, do ambiente de comunidade conservadora e carregado de preconceitos e senso comum e o sonho do coletivo de uma proposta diferenciada de educação, desencadeou o colocar a “mão na massa”, fazendo a reflexão e socialização da prática, traçando os próximos passos. Neste sentido, Dorothy expõe como se concretiza este processo: “É refletir, é registrar. E essa questão da práxis, ela traz um comprometimento. Pode fazer de conta, de que tu não... mas na hora, tem que acontecer senão, não tem comprometimento. Então, tu falar, tu escrever, faz tu te comprometer com aquilo”. Isso aponta para a práxis articulada ao pertencimento.

Esta postura exige e se sustenta também na formação continuada, na medida em que é possibilidade de problematizar, da conscientização de se enxergar como sujeito histórico e como profissional da educação, cuja responsabilidade histórica é de contribuir na transformação da sociedade. Este acúmulo do processo de constituição do coletivo de professores na formação continuada desencadeou uma organização curricular, cujo trabalho pedagógico viria a ser pela via dos temas geradores, os quais a professora Rose Marie menciona no momento da fala do currículo, “Os temas geradores eram temas que existiam na sociedade, na comunidade, então, se buscava leituras, porque o tema gerador ele é de senso comum”. Assim, a organização curricular e o trabalho pedagógico passaram a ser organizados a partir da pesquisa participante. Apresento no Anexo 3, exemplificação de planejamento interdisciplinar em uma turma de Ensino Médio, a partir da pesquisa da realidade, levantamento de falas da comunidade, problematização e planejamento das aulas.

O coletivo se forja dentre inquietudes e numa relação solidária entre aqueles que o constituem, o que torna significativo o embate ideológico entre o instituído e a reação conservadora. No processo o fato é que transcorreram denúncias junto à mantenedora em face da opção política da proposta pedagógica da Escola Zandoná; em face da problematização da realidade local uma nova organização curricular, dos

tempos, espaços e conhecimentos trabalhados foram construídos. Situações desta ordem remetem a momentos de tensão e indignação do grupo das educadoras, mas que beneficia o fortalecimento do coletivo, pois incita ao pertencimento, autoria e defesa do patrimônio edificado.

Entender-se como sujeito inacabado e parte de um processo de formação abre possibilidade de aprendizado e crescimento individual e **do** e **com** o grupo. No Grupo Focal 2, que contempla professoras em exercício transparece a experiência na Zandoná como espaço de formação docente, conforme argui a professora Olga “Para mim que venho de uma escola, que sempre vim de uma escola tradicional, eu digo que a formação da Escola Zandoná veio me ensinar a ser professora, ensinar a pensar, ensinar a refletir e que mudou completamente a minha visão como educadora”. A professora Pagu também pondera a amplitude desta vivência num coletivo problematizador ao se pronunciar sobre as reuniões de formação continuada semanal, refere que “Abre os horizontes, quando a gente está pegando um tema, pensa de uma forma, mas aí vai abrindo o leque e tu vais vendo tantas outras formas”.

É preciso ter o cuidado para não cair num ativismo pedagógico, porém, aqui o que se percebe é o contrário, a mudança de postura que revela a assunção da identidade docente, que estuda e que se propõe à abertura para conscientização e mudança da visão de educadores. A professora Olga expressa a importância do espaço para estudo, portanto, para além de planejamento é um espaço de formação.

Pelos olhos dos outros, somos loucas. Mas fazer o quê, a gente ainda é, fazer tanto nessas reuniões? É que as pessoas não enxergam que a gente estuda, que nas outras escolas, reuniões é para assim, reuniões disso para recado, recado, recado. Então, as pessoas não enxergam que a gente vai lá para aprender, para trocar ideia, para ler, para debater, para planejar. (Olga).

A atitude de busca e consciência do inacabamento é processo complexo interno do sujeito; pode ser provocado se houver humildade e abertura para enxergar as próprias limitações. Esta consciência remete à horizontalidade nas relações do coletivo e da comunidade escolar no que tange ao conhecimento, ou seja, todos ensinam e todos aprendem. No diálogo travado entre as pesquisadas, se explicita isso:

Maria - Porque a gente começou aceitar mais as coisas. Aquilo que vinha, aquilo que era colocado. Claro sempre tinha...

Cora - Mas, nós fomos nos conscientizando...

Maria - Sim, porque não é fácil aceitar alguém te dizer: tá errado!

Rose Marie – Mas, as leituras de Paulo Freire, Maria, fez com que a gente se enxergasse diferente, que nós não éramos os sabe tudo, que nós também éramos educandos.

Cora - E enxergar o aluno diferente.

Maria - Enxergar o aluno e a comunidade...

Rosa – Foi... é muito significativo isso que a Rose Marie comenta, porque a formação só vai acontecer quando eu me entender incompleto.

Esta perspectiva do aprender ensinando, da humildade e da inconclusão remete a uma postura não autoritária. Todavia, por ser uma elaboração pensada e decidida coletivamente, para trabalhar na escola é preciso engajar-se no coletivo e abraçar a proposta pensada pela comunidade escolar e que se encontr



a em andamento. As reuniões com a metodologia do trabalho de grupo com os pais e os(as) professores(as) depõe esta perspectiva de engajamento coletivo.

Imagem 7 – Trabalho de Grupo com Pais / 2015

Fonte: Arquivo Escola Zandoná.

A fundamentação da pedagogia freireana, ou seja, a ênfase nas leituras de Freire e a reflexão da prática vivenciada, da conscientização, da relação democrática e do respeito às diferenças constroem o entrelaçamento do real do cotidiano escolar e da realidade sociopolítica e econômica e a utopia de outra escola e outro mundo possível.

5.3 A autonomia e a autoria de um coletivo que ousa

Quem de nós não ouviu questões que remetem a escola como reprodução da sociedade capitalista ou atribuindo à escola o papel de superação do modelo

hegemônico da sociedade capitalista exploradora e excludente? Camini (2009) apresenta a experiência da educação popular das escolas itinerantes do MST na disputa com a escola capitalista. A proposta pedagógica diferenciada desencadeada na Escola Zandoná está muito aquém da experiência da educação do campo tal como está retratada pela autora, mas configura-se como ousadia pela experimentação de uma metodologia de cunho libertador, na medida em que utiliza a pedagogia do diálogo, estimulando a busca de alternativas às questões cotidianas.

Constitui-se num ato de ousadia, pensar a prática vivenciada de forma problematizadora e dialogada numa comunidade conservadora? Elaborar mudanças de atitudes práticas e teóricas a partir disso, é um ato de ousadia? Enfrentar e barrar os movimentos internos e externos que buscam desconstituir o processo autônomo em construção, é ousadia? Entendemos que em parte é ousadia, pois, acena autoria e protagonismo em relação às resistências na perspectiva da escola engajada na emancipação e transformação social, que embora carregada de contradições, se movimenta. A formação continuada na referida escola é alicerce neste movimento construtivo e que experiência a contra hegemonia.

Neste sentido, este ambiente além de constituir-se em formativo de professores, traduz a própria identidade da Escola Zandoná anunciada pela professora Roseli “acho que a Escola Zandoná sem formação, não existe”. É no percurso histórico e também dentro deste espaço que vão suscitando os avanços, as dificuldades e as decisões para desencadear a construção do PPP que explicita o compromisso coletivo do projeto pedagógico para a escola articulado ao compromisso sociopolítico.

Ao revisitar a trajetória histórica da EZ nos deparamos com a exposição das professoras do Grupo Focal 1, que vivenciaram o início da proposta, momento em que a opção e/ou convencimento da mudança na proposta pelos pais e alunos deu-se pela significação dos conteúdos. Eram poucos os estudantes concluintes do ensino médio que seguiam os estudos em nível de ensino superior. Aliado a isso, os conteúdos estanques, mecanizados e descolados da realidade social, política, econômica e cultural da comunidade escolar. Vejamos como se manifestam a respeito disso as interlocutoras investigadas:

Maria - “para que aprender a matemática? Para que, se nós não vamos ocupar? Para que conteúdo?” Eram os questionamentos. Os pais também... ‘mas isso serve para quê?’”

Joana - Por que assim... para que tinha aquela lista de conteúdos listadinho isso aqui, isso, isso, isso, principalmente na área de humanas, não era aquele momento, não tinha necessidade, aí se ficava fazendo datas e localização e aquele monte... Não tinha o porquê. Também os professores começaram a se angustiar e ver isso.

Margarida - E a mesma coisa acontecia com o conteúdo de matemática, tinha certos casos, cálculos, que questionavam o porquê. Onde é que eles iriam usar, esses que não iam seguir estudo? Onde é que iam usar isso na matemática prática? Aquela do dia a dia, que os pais diziam “meus filhos estudaram até a 8ª série daquela época, ele não sabe fazer um cálculo de quanto custa, do valor de um porco que pesa 30 kg, a tantos reais ao quilo”.

A autoria da proposta revela nos momentos de reflexões a intencionalidade de desacomodação daquilo que estava posto, tanto em relação aos conteúdos trabalhados no processo pedagógico, quanto na relação de poder verticalizada. Esta em certa medida traduz a organização e funcionamento da maioria das escolas de forma fragmentada e hierarquizada, de que forma a protagonizar uma nova ordem dentro desta inquietação? Do diálogo num grupo focal, as professoras apontam a Constituinte Escolar como provocadora do desencadear de um processo inverso de como a escola se organizava.

Maria - Era um processo inverso do que nós éramos acostumados. Quem decidia as coisas na escola? A direção, o professor, e nem era a coordenação, se chamava, de outra..., de supervisão. Então, eu acho que a Constituinte ela deu uma abertura para comunidade participar.

Joana - A gente começou a ouvir a comunidade escolar, os alunos, os pais, os funcionários, os professores...

Então, com a premissa da autoria, a comunidade passou a participar ativamente da vida escolar e das decisões, pelas quais desencadearam-se as alterações do currículo a partir da construção do Projeto Político Pedagógico. Assim, estruturou-se a nova organização curricular por área de conhecimento com equilíbrio do tempo e não mais por disciplina, a formação continuada dos professores, a formação letiva e avaliação como processo.

No que tange à avaliação, de perspectiva permanente e experiência vivida, como método e processo de formação, tornou-se desafio constante, seja institucional, seja da aprendizagem. Com isso, presenciamos o processo histórico do espaço democrático, onde todos avaliam e todos são avaliados. Para Maria, a “avaliação era feita da escola como um todo, ela não era a avaliação do aluno, isso também exigiu de nós uma preparação, pra gente aceitar. E não foi fácil...”. Também fica expresso

que a avaliação do aluno se realiza como processo de aprendizagem e não de classificação. No dizer de Nisia “e a gente também passou a ver o aluno diferente, as oportunidades, o crescimento, de onde eles estavam, o caminho que eles seguiam, o quanto que eles cresciam também”, o que aponta a mudança de concepção de avaliação do aluno. O uso do portfólio e parecer descritivo e a eliminação gradativa da nota substituída por parecer, de uma série por ano, a promoção automática até o sétimo ano, passaram a fazer parte do cotidiano da escola. Associa-se, ainda, a constituição do CAPM(Coletivo de Apoio Pedagógico Multidisciplinar), do planejamento baseado na pesquisa participante, portanto, com temas geradores a partir da realidade.

Na seara da autoria da proposta na Escola Zandoná, os documentos foram elaborados, com a participação da comunidade escolar e orientação do coletivo dos professores que participavam ativamente na formação continuada. O PPP foi o documento que demandou maior tempo e cuidado, pela compreensão de que é o balizador de todos os processos a serem percorridos para elaboração dos demais documentos, mas especialmente do projeto de homem, de escola e de mundo que temos e queremos. O Regimento Escolar normatizou toda a organização da escola para possibilitar este processo de autonomia e garantia de espaços, dentre eles, a pilastra da formação continuada em serviço. Posteriormente, elaborou-se os Planos de Estudo, que organizaram os parâmetros de referência para o ensino fundamental, ensino médio e EJA do ensino fundamental.

Em se tratando da autoria, a construção de novos espaços torna-se realidade em face da sustentação da formação continuada semanal dos professores. Decorre, neste sentido, o protagonismo da escola em construir três outros espaços pedagógicos, que convergem na proposta orientada pelo PPP, que é balizada pela educação crítica, que prima pela construção social do conhecimento e pela avaliação emancipatória: Formação Letiva, a Iniciação à Pesquisa e o Conselho de Classe Participativo.

A socialização das práticas desenvolvidas por meio da Formação Letiva, retornam à comunidade na medida em que são partilhadas as práticas desenvolvidas, considerando a relação de empatia e a relação horizontal. É o momento em que os sujeitos compartilham os conhecimentos construídos, as elaborações e as relações entre as áreas de conhecimento. A seguir, imagem de formação letiva em que a turma da EJA socializa o resgate histórico de suas

histórias de vida, considerando o trabalho, o direito a estudar e o artesanato realizado pelas mulheres que compõe a turma.

Imagem 8 – Formação Letiva – EJA/2016



Fonte: Arquivo Escola Zandoná/2016

A professora Simone ao lembrar esta prática, assim aponta a importância desta iniciativa desencadeada com vistas

[...] a formação letiva,.. vou ficar rindo, vou ficar debochando? Não gente, daqui a pouco sou eu que vou estar apresentando. Então, é o momento de se colocar no lugar do outro. Então, essa questão de tu assumir o papel de quem também está disseminando o conhecimento, de autoria, também faz com que se valorize, também que se desenvolva esses valores, como respeito, enfim (Simone).

A prática da iniciação à pesquisa desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, na escola, resulta em projetos de investigação. É um espaço privilegiado de construção do conhecimento, da autonomia dos educandos, de intervenção em situações de relevância e da realidade social. Em seguida, registro de apresentação da construção do conhecimento via pesquisa desde os anos iniciais.

Imagem 9 – Projeto de Pesquisa “Rios: vamos cuidar?” 1º Ano EF - Julho/ 2016



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

As dúvidas, as inquietações, o pensar sobre as problemáticas locais e de relevância social, remete ao entendimento da ciência na dimensão social e humana. As inúmeras problematizações nos projetos de iniciação à pesquisa, constituem-se em possibilidades de problematização da realidade em nível micro e macro e são objeto de pesquisa, cuja orientação dá-se pela utilização do método científico, como exemplifica a professora Simone “eu nunca vou esquecer uma vez que o Ritieri e não lembro mais quem estavam tentando saber quais eram as espécies de árvores que podiam influenciar para diminuir a cerração em Barra Funda”. Professora Rosa argui, a partir desse exemplo, o potencial de aprendizado de docentes e discentes deste espaço da iniciação à pesquisa materializada na socialização e devolução para a comunidade:

[...] a iniciação à pesquisa é um momento que o professor aprende muito, e a gente não tem vergonha de dizer, por exemplo, eu não sei que espécie de árvores vai diminuir a cerração em Barra Funda. Eu não sei também, vamos sentar aqui e vamos ver (Rosa).

É pertinente ilustrar que anualmente transcorre a Feira de Iniciação à Pesquisa envolvendo toda a comunidade escolar e da região. Os estudantes envolvem-se no propósito de elaboração e execução de um trabalho de iniciação à pesquisa, com orientação científica. Ali também transcorre a reflexão e elaboração da abertura artística da Feira, com prévio estudo do tema no conjunto das turmas, cuja *performance* artística constitui-se como espaço de sensibilização e conscientização para todos que visitam a feira, mas, sobretudo, aos estudantes da

Escola que são envolvidos diretamente. As imagens a seguir, traduzem um pouco desta construção:

Imagem 10 – Abertura Feira de Iniciação à Pesquisa de 2011/ Tema: Alienação



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

Imagem 11 – Abertura Feira de Iniciação à Pesquisa de 2012/ Tema: Direitos Humanos



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

Imagem 12 Abertura Feira de Iniciação à Pesquisa de 2013 Tema: História da EZ



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

Imagem 13 – Abertura Feira de Iniciação à Pesquisa de 2014/ Tema: Luta de Classes



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

Ainda, neste viés da autoria de espaços, merece destaque a construção do Conselho de Classe Participativo, como um dos espaços de avaliação no processo de aprendizagem, preparado e fazendo parte da formação continuada dos(as) professores(as), por ser espaço reflexivo da prática pedagógica e do aprendizado ou não dos educandos.

Sinteticamente, este momento avaliativo funciona em três etapas: primeiro - preparação do Conselho de Classe, sendo pensada pela coordenação pedagógica uma mística que prepare o ambiente avaliativo; segundo – professores(as) e turma, em momentos distintos fazem a avaliação e autoavaliação, pontuando aspectos relevantes e potencializadores da aprendizagem da turma (os alunos e alunas, fazem individualmente, seguido do debate em pequenos grupos e por fim, sistematizando com toda a turma), levantamento dos problemas de aprendizagem da turma no determinado período e as respectivas causas desses problemas; terceiro - momento em que reúnem-se, equipe diretiva da escola, professores da turma, alunos e pais dos mesmos para socializar e debater as potencialidades da turma, os estrangulamentos da aprendizagem, com vistas a apontar encaminhamentos de superação para todos os(as)(as) envolvidos no processo educativo da turma.

A imagem abaixo registra o momento pré-agendado com os pais para a culminância do Conselho de Classe participativo da turma do 1º ano do Ensino Médio.

Imagem 14 – Conselho de Classe Participativo/2017



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

Uma professora ao comparar a experiência da Zandoná com o Conselho de Classe da escola em que atua, apresenta o potencial de aprendizado em muitos sentidos, tanto do conhecimento quanto do exercício da cidadania. Entendo, práxis que se organiza numa relação dialógica e democrática, constituindo-se em espaço para a avaliação e autoavaliação de todos os envolvidos. Simone, destaca que

Na outra escola, o conselho de classe é só com os professores, não é com os estudantes, não tem aquela intervenção da coordenação pedagógica para os alunos refletirem quanto a seus avanços, o que tem que melhorar... conversar e, principalmente, eu acho que é o mais difícil, que é proposto para os alunos pensarem juntos, encaminhamentos, propostas, estratégias... Nós temos esse problema, mas, nós, como grupo, que todos temos os mesmos objetivos, quais são as soluções? (Simone).

O protagonismo e a autoria do coletivo da escola são perpassados pela formação continuada de professores, o que remete ao pertencimento e ao legado de uma experiência desta envergadura àqueles que vão se inserindo no coletivo e que não participaram da construção inicial. Neste sentido, é preciso elencar e tecer o registro histórico dos processos constitutivos da experiência vivenciada ao longo dos anos, sob o risco de, o mesmo, perder-se. Talvez uma dificuldade atual esteja no aspecto dos professores que não se sentem parte efetiva da proposta pedagógica.

Algumas professoras aposentadas, que estiveram no período em que iniciou esta proposta diferenciada e compuseram o Grupo Focal 1, relatam sobre a importância e a alegria de fazer parte deste processo histórico:

Rose Marie - Então, isso aí traz essa alegria para gente e a oportunidade de ter feito.

Roseli - Porque uma vez a gente foi para Porto Alegre e eu disse: - Gurias, por que ter medo mesmo se a gente está falando daquilo que a gente faz? Tu não precisas ter medo, tu não precisas ter vergonha... Tu não estás criando?

Cora – A gente entrou de corpo e alma, com vontade, com querer, com garra.

Joana - Quando a Candida me convidou, eu pensei, meu Deus do céu! Tudo aquilo que a gente achava que era uma loucura que não ia dar em nada! Olha quanta gente está fazendo trabalho em cima daquilo que, então, foi uma coisa boa e a gente se sente feliz.

Nisia - A gente sempre está de olho na escola, no que está acontecendo lá, a gente sempre escuta umas coisas, então, a gente sabe que tem aquele pensamento do Paulo Freire, que dizia que o caminho se faz caminhando.

A questão de pertencimento e de abraçar a proposta construída e em movimento, edificada na formação continuada, pode ser observada também por professores(as) que estão atuando na escola, a exemplo de Frida:

[...] a gente escuta, eu que sou novinha, escuta as que estão a mais tempo falar, dá para gente..., eu gosto de trabalhar na Zandoná, meu Deus. Mas o orgulho dessa questão que conquistaram dessas horas, de não sei mais o quê, da autoria da proposta, e tudo que você, tudo que a escola foi fazendo e criando e tentando, dá um orgulho danado de trabalhar ali. (Frida).

Outro elemento que potencializa a percepção de uma ousadia se traduz nos processos de resistência, em que o coletivo das educadoras faz os enfrentamentos necessários para prosseguir o desenho do PPP protagonizado pela comunidade escolar, tanto na região, mas especialmente na relação com a mantenedora, representada pela 39ª CRE(Coordenadoria Regional de Educação). Várias professoras rememoram que num primeiro momento houve reações de desprezo e ridicularização por parte de colegas de escolas da região em relação à proposta da escola e da formação continuada. Mas, este coletivo seguiu firme nos estudos e com inúmeras participações em eventos educacionais com relatos de experiências e publicações em seus anais.

Todavia, cabe ressaltar que o reconhecimento e o respeito vieram pelo desempenho dos alunos e o acesso ao ensino superior, tendo um bom nível de desempenho na academia (graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado). A reflexão da professora Simone vai além da questão de acesso ao universo acadêmico e insere na qualidade de ensino desenvolvida:

Será que realmente continua o estudo? Será que realmente continuam as perguntas? Será que realmente continua a vontade de pesquisar, de descobrir... o propósito? Porque na verdade, a gente sabe que a maioria dos estudantes da Zandoná têm sucesso na sua jornada escolar, eles querem continuar estudando. Antes era só seis por cento, agora não, a gente vê a quantidade de alunos que concluem a graduação, especialização, mestrado, doutorado e continuam estudando.(Simone)

Somos sabedores de que temos poucas políticas públicas educacionais no Brasil e no Rio Grande do Sul, a grande maioria são políticas de governo e não de Estado. Neste sentido, a cada mudança de governo a mantenedora orienta a rede de uma maneira, o que a coloca a mercê de sucumbir se a escola não tiver solidez na proposta construída.

Assim, a relação da escola cuja mantenedora nem sempre foi tranquila. Se por um lado, houve contextos de abertura, de estímulo e uma relação democrática entre ambas, a exemplo da Constituinte Escolar, por outro lado, por inúmeras vezes, esta relação foi interrompida ou abalada, o que se considera como positivo, pois, a proposta pedagógica é ratificada pelo embate e a busca de formas de resistência. A seguir apresentamos imagem relativa à ocupação da Escola pelos estudantes contra o desmonte da escola pública do estado.

Imagem 15 – Ocupação da Escola Zandoná/2016



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

Este processo de resistência, tanto em relação ao currículo quanto aos documentos é marcado por tensão e resistência coletiva. A professora Maria, que atuou como diretora descreve a postura firme e argumentativa da viabilidade e da qualidade do trabalho pedagógico realizado diante do embate “foi muito, muito difícil essa questão, mas nós sempre, sempre mantendo firme nossa proposta, nossa ideia e indo até a mantenedora, mostrando resultado. Nós não íamos lá no oba, oba”.

O diálogo entre as professoras Rosa e Rose Marie, sendo que ambas atuaram como docente e na coordenação pedagógica, também registram fatos que sugerem embates com a mantenedora:

Rosa – Na época que eu estive na coordenação, e, também quando estava como professora docente vinham os documentos prontos, e aquele regimento da EJA voltou, eu não sei quantas vezes porque tinha que escrever como estava lá, e a gente não escrevia, ia e voltava.
Rose Marie - No início nós não mudávamos nada! Elas nem sabiam como sugerir, porque não entendiam o que nós fazíamos.

Os coletivos de formação continuada associados à gestão democrática da escola, inúmeras vezes pautaram a defesa da proposta e respaldaram as direções nesta resistência, incluindo o registro de duas Cartas Pedagógicas¹⁸ dirigidas à comunidade escolar e à mantenedora. Estes dois movimentos revelados nestes registros traduzem a ousadia da disputa pela autonomia da escola, visto que nos dois casos há o pronunciamento de enfrentamento ante a imposição de um modelo ou projeto que desconsidera a caminhada da Escola Zandoná.

Todo este processo construtivo de resistência, de estudos, de autoria e de vivências, está imbricado na utopia de uma educação humanizadora revelada no emaranhado do diálogo nos grupos focais. A exemplo da professora Maria, que suscita “um outro aspecto que a formação continuada contribuiu muito, é para nós, nós viemos de uma de uma cultura cheia de preconceitos, tradicional, conservadora, então, a formação nos ajudou a termos um outro olhar para esta questão”, ou seja, o olhar para a inclusão, ao se enfrentar o debate dos preconceitos de gênero, de religião, de condição social, étnico, geracional, dentre outros, como uma constância da formação continuada que traz o olhar da inclusão e do respeito às diversidades culturais.

Isso trouxe a percepção de que os problemas situam-se em nível micro e macro, bem como da possibilidade de construção de conhecimento e do reconhecimento das potencialidades, que todos os alunos têm para aprender, mas, sobretudo, da desconstrução de conceitos do professor(a) e de sua autoformação numa perspectiva humanizadora. Maria reitera neste sentido “Aí eu acho que uma outra, um outro aspecto que a formação continuada contribuiu muito, é para nós que viemos

¹⁸ As duas cartas pedagógicas estão publicadas na obra da Escola Zandoná “Construir-se, um ato de ousadia e esperança”. A Carta Pedagógica de 2007, assinada pelo coletivo das Educadoras da Escola e dirigida à Mantenedora e à comunidade, reafirmando a autonomia pedagógica da Escola. A Carta Pedagógica de 2013 denota a recusa e relutância de adequação do documento regimental da Escola, em face da apresentação de modelo de regimento para o Ensino Médio Politécnico.

de uma de uma cultura cheia de preconceitos... A formação continuada ela abriu muito um novo olhar, eu pelo menos, eu me questionei muito, muito, sobre, sobre isso”.

A perspectiva humanizadora e inclusiva é ilustrada por Nisia, quando lembra das provocações e oportunidades aos estudantes para a superação das suas limitações. Assim, “Quantos se superaram na apresentação da feira de iniciação, da abertura da feira!”. A respeito da diversidade de cultura e de ponto de partida de cada aluno o olhar é de que a “gente aprendeu a olhar o aluno diferente. A gente via os vinte e cinco todos iguais, agora eu estou vendo que esse, aquele é diferente. E a gente também se surpreende. Eu, no caso das formações letivas, com os alunos rotulados, que ali surpreendiam” (Joana). A relação com alunos egressos da escola é vista com o olhar para além do processo da aprendizagem de conteúdos,

Eu noto diferença na relação com os alunos da Zandoná com os alunos egressos da Escola Zandoná, para comigo professora, hoje na rua, ... hoje eu tenho dois ex-alunos que são colegas de trabalho. Já morei durante o mestrado com uma ex-aluna. Então, existe, na rua, nas redes sociais são relações diferentes, porque é toda uma questão de processo, de humildade, de aproximação, de tempo que tu passas com eles. Isso tudo também transforma a trajetória de eles olharem para ti. (Rosa)

Este olhar de amorosidade ao gênero humano dialoga com o propósito e a função social da escola, que busca contribuir na transformação da sociedade, ou seja, a utopia buscada numa ação pedagógica coerente na perseguição da libertação. A esse respeito ficam os destaques expressados pelas professoras: “Utopia. É a nossa utopia, é essa questão mais esquerda, digamos assim, da transformação, da escola para todos, do conhecimento para todos” (Bertha); “A formação humanizadora quer dizer, é humano, tu vais pensar na questão do humano, tu vais pensar na questão lá fora, nas ações sociais, nas ações que levam o ser humano ter dignidade, seus direitos” (Pagu).

Todos os elementos expressos revelam ousadia na construção e desencadeamento desta proposta pedagógica via formação continuada de professores. Por sua vez, haveremos de nos questionar, até que ponto efetivamente mexe com questões que alicerçam a educação popular. É possível somente pela ação pedagógica fazer as rupturas necessárias e constituir-se numa experiência contra hegemônica? É certo que princípios como a dialogicidade, a relação democrática e a práxis, que permeiam a formação contínua, colaboram para um ambiente propício aos debates, estudos e possibilidades de rupturas, por sua vez,

essa formação precisa ser pensada e desencadeada nesta perspectiva – com intencionalidade

5.4 Autoformação na formação docente: do inacabamento ao registro reflexivo da prática

As indagações e discussões em torno da formação permanente de professores estão presentes nos mais diversos espaços, seja no meio acadêmico, seja no chão das escolas ou movimentos sociais que pensam a educação na perspectiva popular como possibilidade de humanização. No entanto, o grande desafio parece estar na formação continuada destes sujeitos históricos, que são os principais responsáveis pelo trabalho pedagógico que tangencia a educação problematizadora e libertadora ou não. Questionar e questionar-se sobre a constituição profissional, o percurso formativo através da reflexão dialógica sobre os saberes e concepções individuais e do grupo, pode corroborar para a consciência do inacabamento e, portanto, do desafio constante da autoformação e transformação, enquanto profissional e pessoa humana.

É muito comum a visão romântica do professor formado e especializado em “ensinar” ou do professor que “dá aula”, ou ainda como “predestinado à vocação” da docência. Igualmente, é recorrente nos depararmos com relatos de experiências vivenciadas em reuniões de formação, em que prevalece a troca de informações. Ou seja, o uso deste espaço para informes pela direção e coordenação, apontando para uma postura de educação bancária.

Assim, não é menos comum a postura de professores que atuam como meros repassadores de informações, ou ainda, que justificam sua atuação pedagógica pela desmotivação e despreparo para enfrentar as necessidades e os desafios que a função exige. É ainda muito comum, a busca por receituários ou sugestões e troca de experiências intencionando fazer um bom trabalho. Apesar disso, a partir do momento em que pensa sua formação docente para além de procedimentos e de teorias, redescobre-se como professor(a) profissional/pessoa, em que a autoridade decorre da segurança com que atua, com o respeito às liberdades e do constante autoavaliar-se. Para Freire a competência profissional funde-se com a autoridade docente, forjada também na formação que realiza, uma vez que

O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de uma classe (...) a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 2011, p. 89-90).

Desse modo, educar exige competência que perpassa pela formação, que não é imune às influências externas, às condições do contexto e tempo histórico, pois, somos sujeitos históricos, mas que tem também a ver com decisão pessoal. Ao demandar sua formação e identidade profissional, ocorre a redescoberta de quem reconhece as limitações e, então, busca alternativas. Isso é enriquecedor, especialmente quando se dá a tomada de consciência e acontece num coletivo que busca criar e recriar, construindo novos saberes e ressignificando a prática pedagógica. Nisso está implicada a apropriação da formação continuada como atitude, a autoconfiança pessoal e o fortalecimento do coletivo para análise da própria prática no espaço da formação em serviço. Para Sartori (2009)¹⁹,

A ideia de ressignificar ganha o contorno das possibilidades de resistir, de firmar práticas tidas como relevantes, de superar práticas de transmissão-memorização-reprodução de informações, conceitos, conhecimentos. O professor, necessita, portanto, de instrumentos intelectuais para descobrir e analisar as contradições de sua prática.(SARTORI, 2009, p. 21)

Portanto, a formação continuada traduz esse compromisso ético em face da necessidade da metodologia da práxis para uma educação crítica.

Protagonizar num coletivo este processo de construção do PPP da Escola Zandoná, explicitou as limitações na formação profissional dos(as) professores(as) e a necessidade de romper com práticas apequenadas, no que tange à qualidade do trabalho pedagógico. O diálogo travado no Grupo Focal 1 retrata a tomada de consciência da formação inicial “capenga” frente às necessidades de um transcurso inquietante.

Maria - Que formação que nós tínhamos? Algum seminário, algum curso promovido por uma entidade, ou pela coordenadoria, mas na Escola mesmo, era muito pouco, a preocupação mesmo era preparar aula, então, dar aula, preparar e dar aula...

Joana - A gente saía da faculdade, no caso, dos cursos que a gente fez, a gente saía... FOR-MADA!

¹⁹ Sartori (2009) na Tese de Doutorado, ao pesquisar a reconstrução teórica e a ressignificação da prática do professor-aluno, tendo como referência o Curso de formação de professores em serviço da Pedagogia Séries Iniciais da UPF apresenta: “A (re)construção teórica e a ressignificação da prática pedagógica são elementos de uma mesma unidade, exigindo um olhar dialético sobre o agir docente, sobre as formas como o professor realiza sua práxis”.

Nisia - E a gente também acabou se dando conta de quanto não sabia. E que foi ali que, Deus do céu, acabamos descobrindo a biblioteca que a gente como professor também não usava, eu acho que abriu um monte de coisas assim...

Este diálogo suscita no processo inicial do coletivo, a busca de saídas para o fazer pedagógico em sala de aula, mas de qualquer sorte aponta para a busca de outras formas e espaços de formação dos envolvidos. Essa tomada de consciência das dificuldades a serem enfrentadas, é elemento importante para mobilização do grupo e para que aconteçam as mudanças via formação continuada e num processo de autoformação. Tal aspecto apresenta-se como possibilidade de potencializá-la, bem como de repensar a própria formação inicial. É significativo o fato, neste período inicial, da maioria dos docentes terem vinte ou quarenta horas com dedicação exclusiva na Escola Zandoná, o que colaborou para o desencadeamento mais conciso deste processo formativo.

A professora Rosa, postula sobre a robustez da formação para além de encontros de planejamento e a consciência do inacabamento.

Se eu acho que já estou formada, como quando eu saio da faculdade, daí não vai ter formação, pode ter encontro de planejamento. Esses dias eu comentei com vocês, eu tenho muita resistência em escrever no meu caderno a palavra formação. Se é formação primeiro nós temos que nos entender. E eu vejo que é isso que acontece que é um princípio da Escola, da formação na Escola, que é a consciência de não acabamento. Quer dizer, eu me entendo como incompleto e eu sei que eu preciso daquele momento com os outros, das leituras,... (Rosa).

Nesta fala está eminente o olhar cuidadoso com o verbete “formação”, entendido como processo de, como plural e não como algo acabado, formatado e singular. Este olhar permite que descrevamos o processo histórico da autoformação dentro da formação continuada na Escola Zandoná, cuja experiência remete a pensar e construir, com limites e contradições, uma proposta pedagógica delineada no PPP com autoria e protagonismo. Rose Marie, que foi a coordenadora pedagógica da EZ desempenhando importante função neste processo, por mais de quinze anos rememora este processo inicial dizendo,

Acho que podemos começar a falar do início? Porque antes da proposta, teve um planejamento... não foi assim, um mês decidimos e vamos começar. Não foi assim. A gente começou redimensionando o projeto político pedagógico e que não era baseado em educação popular, era o planejamento participativo do Danilo Gandin, até que nós tivemos que entrar na... nós decidimos entrar na Constituinte Escolar, aí foi redimensionado de novo, o planejamento. Aí, aproveitamos aquilo que tinha sido construído, até então e depois, inclusive, utilizamos o método diferente, nós fazíamos todos os segmentos da escola (Rose Marie).

Obviamente que não foi um processo sem reação por parte de alguns professores, “Olha, na verdade, não foi simples assim quando nós começamos. O primeiro ano era guerra! Era gente que não queria!” assim descreve Rose Marie. Entendemos, que esta postura reacionária talvez se deva a formação “bancária” a que a maioria das professoras foram submetidas. No entanto, as provocações e embates foram elementares para gerar inquietude e o desencadeamento da formação continuada.

É importante ressaltar que estávamos na direção da escola e toda a equipe administrativa, tanto da direção, quanto da coordenação pedagógica e da orientação educacional sintonizava neste propósito. Por isso, o pedagógico passou a ser a centralidade da escola e a referência para o funcionamento do administrativo e do financeiro. Neste sentido, cabia à direção o incentivo para o estudo dos professores que quisessem, criando as condições necessárias para que acontecesse, tanto em relação à formação acadêmica de graduação e pós-graduação, quanto para formação complementar em espaços que convergiam com a proposta em andamento. Todavia, a centralidade continuou sendo a formação semanal continuada.

No bojo da necessidade e não da obrigação da formação continuada, a professora Bertha explicita o grau de importância desta “Eu não consigo imaginar a escola sem a formação continuada. Eu não consigo me imaginar dando aula, sem fazer a formação semanal”. Assim, estrutura-se a formação continuada semanal como parte articulada com o todo da escola, ou seja, a conquista deste espaço autoformativo. Em relação ao processo, espaço e estrutura da formação continuada dos professores podemos elencar que, inicialmente, era realizado fora da carga horária, aos sábados, cuja participação era quase da totalidade dos(as) professores(as) e também com a participação dos funcionários da escola. Na fase da elaboração dos documentos, PPP, Regimento e Planos de Estudo, o espaço da formação continuada semanal ganhou formato legal, sendo normatizado no Regimento Escolar em 2002, quando o terço da carga horária para formação na educação básica, ainda era sonho e pauta de luta no movimento sindical em nível nacional.

Também, sobre o espaço e formato da formação continuada de professores, fruto da avaliação pelo coletivo, foi redimensionado inúmeras vezes, transitando por constituição de um coletivo com todos os docentes para a organização de dois coletivos, o da educação infantil e anos iniciais e o do ensino fundamental e médio.

Atualmente, são três coletivos de formação semanal: anos iniciais, ensino fundamental e EJA, ensino médio. Inicialmente, eram compostos também com participação dos agentes educacionais, que atualmente participam das grandes formações que ocorrem nos espaços entre semestres, três vezes ao ano.

Neste resgate histórico, outro elemento importante na autoformação refere-se à fundamentação teórica deste processo de construção, da busca de fundamentos pedagógicos, filosóficos, psicológicos e sociológicos, que problematizassem a prática e as concepções em vigência. Dorothy ao expressar a importância da concepção de conhecimento aponta também a relevância da fundamentação teórica e a percepção da inconclusão,

[...] porque quando a gente fala é a nossa concepção de conhecimento, porque quando a gente fala em formação continuada, a gente entende, que não sabe tudo, que tem que estar aprendendo continuamente. Eu li sobre Vigotsky, eu sei sobre a importância da interação na aprendizagem, eu li, mas, se eu ler de novo, eu vou retomar aquilo, eu vou saber, eu vou me dar de conta de outras possibilidades. Então, essa perspectiva de conhecimento numa visão de inconclusão do ser humano, que é o Paulo Freire traz pra gente, de estar sempre, sempre, construindo conhecimento. Por isso, que a gente falava esses dias: quanta coisa que a gente já fez e que a gente não faz mais! Que daqui alguns dias, de repente, a gente vai se dar conta, “olha, nós fazíamos assim e deveria ter feito.” (Dorothy).

A escola trouxe para dentro da formação continuada vários professores universitários e educadores populares, para contribuir na formação e debater acerca das dúvidas e inquietações, instrumentalizando e fortalecendo o coletivo para abraçar a proposta, pois, acreditavam nesta construção. Professora Rose Marie enleva sobre este tema quando reitera esta solidariedade da caminhada ombreada e propõe a memória escrita “Aliás, eu acho que tinha que fazer um registro de todos os que vieram para aí, por amor à causa”. As orientações da mantenedora, no que tange à execução dentro da Escola Zandoná de projetos pedagógicos ou programas dos diferentes governos do estado gaúcho, foram avaliados criteriosamente, tendo como parâmetro o PPP da escola e, portanto, relegados na maioria das vezes à condição secundária e, muitas vezes, ignoradas.

No âmago do processo autoformativo é que o corpo docente vai (re)significando suas ações, a experiência profissional, também vai reavaliando as escolhas e as decisões vão sendo tomadas, no sentido daquilo que balizará teoricamente e metodologicamente a formação continuada e o projeto político

pedagógico da Escola Zandoná. A pesquisa participante foi a opção metodológica da escola, sustentada pelo processo da Constituinte Escolar e o material disponibilizado pela mantenedora. A partir de então, passamos a utilizar a organização dos tempos de estudo nos momentos pedagógicos, com base na proposta de Delezeicov²⁰: problematização inicial ou estudo da realidade (ER), aprofundamento ou organização do conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC). A professora Simone exonerada do estado, atualmente atua em escola em outra rede de outro município, no entanto, ainda faz parte de sua prática cotidiana, “(...) minhas aulas são estudos de realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento, até hoje, no meu caderno, têm as siglas” (Simone).

Entendemos que o processo de autoformação na formação continuada para uma educação de perspectiva crítica e problematizadora é, necessariamente, permeado pela práxis. Um dos sujeitos da práxis pode, então, ser o(a) professor(a) reflexivo(a). Tomamos como referência e comungamos da concepção definida por Benincá (2004, p. 24-27) da metodologia da práxis, como provocadora da ressignificação da própria prática do educador. De acordo com este autor, o educador ao tecer observações das práticas pedagógicas e registrá-las, investe autoridade aos envolvidos no cotidiano com este processo como os principais responsáveis pela formação, ou seja, os sujeitos de relações entre si, educadores, educandos e comunidade, que refletem as ações. As sínteses documentadas são as memórias da ação e o conhecimento produzido pelos educadores com postura profissional reflexiva.

A práxis como constância do(a) professor(a) reflexivo(a), se reverte num movimento de avanços, bem como de uma nova prática em torno dos retrocessos avaliados na formação e nas práticas pedagógicas, no currículo da escola, incluindo o currículo oculto, especialmente, no papel da escola contribuir para uma formação na linha contra hegemônica. O diálogo travado nos dois grupos focais que estão sendo utilizados nesta análise revelam a amplitude e a constância da experiência da interação com o outro, que permite a problematização das relações consciência-mundo e/ou do fazer pedagógico.

²⁰ A orientação dos momentos pedagógicos e etapas de estudo pensados por Delezeicov encontra-se disponível no site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000100001.

O diálogo mediatiza sujeitos com diferentes leituras de mundo, oportunizando o encontro de saberes e a reflexão, que se de fato acontece pode conduzir a uma prática libertadora, ou ao contrário, a pura ação sem reflexão, de acordo com Freire (2010, p. 73), “a ação é puro ativismo”. Neste sentido, reiteramos o pensamento freireano, que não há ignorância ou sabedoria absoluta, mas que coletivamente é possível buscar saber mais. Aqui se enfatiza a importância da práxis e o diálogo no cotidiano da formação. A orientação aos projetos de iniciação à pesquisa, envolvendo todos os estudantes de todos os níveis de ensino, as místicas como potencial e espaço do uso da arte na problematização, reflexões da prática, vivências e visões de mundo e de homem, exemplificam outros espaços para autoformação deste cotidiano na Escola Zandoná.

Os debates da prática do cotidiano e da realidade sociopolítica, econômica e cultural em que estamos imersos e que produz a exclusão, permite que à luz de leituras, da reflexão da prática, dos registros escritos destas reflexões, da socialização no coletivo, produzir novas sínteses e encaminhamentos. O registro possibilita o distanciamento necessário para a observação e dar objetividade àquilo que foi pensado e às relações conscientes estabelecidas. Sobre as leituras Margarida argui “as leituras como deram abertura para gente, a abertura deu mais segurança, porque tinha que ler, aprofundar, ler...”. No que tange aos registros, o relato da professora Joana traduz a importância da escrita na autoformação, pois, o(a) professor(a) ao relatar por escrito sua prática e socializar com os pares, provoca indagações e inquietações que vão rompendo com a concepção tradicional da educação bancária do professor como mero transmissor de conhecimento:

Eu acho que além das leituras, dos debates, a gente começou a escrever, a registrar. Meu Deus do céu, meu primeiro registro... Nós brigávamos, não é Rose Marie? Ninguém queria escrever. Se a gente escrevia alguma coisa, ah, eu não vou ler, porque se eu vou ler, ai, meu Deus, vão criticar... Tu lias, daí vinham as críticas. No começo nós ficávamos chateados...(Joana)

Agrega-se a este processo constante do registro como meio de autocrítica via reflexão da prática e de produção de conhecimento, operacionalizada através de apresentação de trabalhos elaborados pelos(as) professores(as) da escola, com relatos de experiências em espaços de debate pedagógico, na perspectiva freireana, a exemplo do Fórum Social Mundial (FSM) ocorrido em Porto Alegre - RS, de eventos em universidades, de fóruns de leituras e de seminários. Podemos ilustrar

com o depoimento da professora Joana, que diz “não esquece que a gente lia os livros, cada uma de nós, lia um livro do Paulo Freire, daí fazia o curso ou seminário na Escola, depois a gente socializava e daí a gente também registrava”. Este relato, igualmente, reforça a prática da autoformação, da consciência do inacabamento e das limitações, que permeiam o arcabouço teórico da educação para a libertação, que não se faz para, mas que se faz com os sujeitos históricos oprimidos.

Parece óbvio, mas é apropriado revelar a importância da coordenação pedagógica como condutora e coordenadora dos encontros de formação semanal nos coletivos da escola. Quando interrogamos a respeito das escolhas dos textos para a formação, a coordenadora pedagógica Dorothy anuncia:

Quando a gente escolhe, procura sempre textos que venham ao encontro da nossa proposta, da nossa metodologia... leituras que tenham essa contribuição para transformação, que se relacionam mais com o desvelamento de realidade, de ruptura com preconceitos, dogmas, senso comum. E a gente tem todo um cuidado... A Chiquinha deu um exemplo no nosso último encontro, ela usou lá do convite, o termo formatura, o que significava... São várias coisas que a gente tem esse cuidado, porque um conceito, uma palavra já te identifica com uma visão, que muitas vezes ela não é contra hegemônica, ela é hegemônica, ela é de dominação, ela é de opressão, e a gente se dá conta, mas demora, às vezes. (...). É um vai e vem. (Dorothy)

Constatamos na escolha das leituras o olhar para problematizar conceitos, explicitando contradições. Freire (2010) aborda o paralelo da concepção “bancária” da educação como pressuposto de manutenção da opressão e a concepção problematizadora como instrumento de libertação. Dentre as incursões do pensamento dele, evidenciamos que a primeira remete à permanência, ao imobilismo e ao fatalismo, enquanto a educação problematizadora remete a um processo alcinhado na mudança, que se faz esperançosa pelo presente dinâmico e pela condição histórica e da historicidade dos sujeitos que a protagonizam.

Para Freire (2010), a esperança e a inconclusão como elementos nesta caminhada, estes sujeitos não caminham sós e este percurso exige humildade e busca permanente de aprendizado com o outro, com o rigor metodológico, requer uma postura dialética e dialógica, ou seja, uma prática problematizadora, também dentro do espaço de formação.

5.5 Enfrentando alguns elementos que são desafios

A investigação realizada a partir do material empírico, resultante dos grupos focais, explicita vários elementos que se constitui em possibilidade de ultrapassar o nível de relato e dados relevantes de um determinado fenômeno. Assim, para Gatti (2012) o grupo focal pode contribuir para qualificar a investigação uma vez que:

O trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditória, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais. (GATTI, 2012, p.14)

Por isso, o trabalho com os grupos focais traz à baila as questões complexas e contraditórias que, então, suscitam os avanços, considerando os entraves vivenciados e expressados pelas professoras e outros, que transparecem mesmo que não sejam verbalizados. Ocorre que nos encontros, ao se dialogar sobre as situações concretas também vem à tona aspectos subjetivos, afinal, as professoras participantes deste processo são sujeitos históricos, que abarcam em suas vivências uma pluralidade de inserções e/ou silenciamentos no que tange ao espaço formativo em tempo contínuo na Escola Zandoná.

Assim, com o cuidado de não tecermos generalizações, levantamos aspectos que consideramos relevantes e que constituem tentativas de uma prática formativa e que desemboca numa proposta pedagógica diferenciada alinhada à resistência, ou seja, na perspectiva da contra hegemonia. Em face disso, a experimentação da perspectiva dialética do trabalho ali desenvolvido é enriquecedora, pois, além de avanços suscita os aspectos que se apresentam como limitadores ou que fragilizam o âmago do PPP da Escola Zandoná. Estes aspectos são apontamentos que acenam para manter aquilo que foi constituído e que dirige o trabalho pedagógico neste educandário e os desafios postos que sinalizam para a necessidade de estruturar diretrizes que contribuem para *sulear*²¹ a formação continuada da referida escola.

²¹ Utilizo o termo *sulear* como alternativa ao nortear que traduz a lógica eurocêntrica utilizada constantemente como finalidade orientadora. O verbete *sulear* é apresentado no Conceitos de educação em Paulo Freire chamando atenção para o caráter ideológico do termo, como reflexão para a possibilidade de paradigma alternativo que coloca o sul na centralidade da “reinvenção da emancipação social” (VASCONCELOS, 2006, p.180).

Quando me refiro ao aspecto da pluralidade e das subjetividades do coletivo das educadoras, remeto à constatação de que o coletivo das professoras foi se modificando, muitas se aposentaram e/ou foram transferidas, trazendo uma rotatividade das componentes em tempo histórico distintos. Um número significativo das professoras foram estudantes desta escola, sendo que algumas concluíram a educação básica antes da implementação da proposta, outras viveram a experiência como estudantes no processo inicial, outras são oriundas e tiveram sua formação em outros espaços escolares. Penso ser importante pontuar isso, porque ao se tratar da questão de pertencimento, este quesito é relevante.

Esta alternância é dicotômica na medida em que enriquece e traz novos olhares e concepções para o embate das discussões e a retomada dos processos vivenciados, bem como leva para outros espaços as experiências ali vividas estruturadas na relação dialógica e dialética do coletivo e a prática pedagógica a partir da realidade. Ou seja, é altamente pedagógico tanto para os docentes que transitam por ali, bem como para o fortalecimento do coletivo da escola. Por outro lado, traz inúmeros problemas, que prejudicam o desenvolvimento das reuniões semanais e a participação efetiva das professoras.

Esta rotatividade está diretamente associada à conjuntura atual que perpassa a educação pública estadual, cuja linha política nos últimos três anos, alicerça-se na política neoliberal calcada na austeridade e, portanto, do estado mínimo, a qual prioriza os aspectos de redução de gastos públicos e do tamanho do estado, repercutindo no enxugamento dos quadros de recursos humanos e a distribuição dos mesmos de forma extremamente fragmentada, onde a carga horária é completada em escolas distintas.

Sendo assim, essa conjuntura em curso do estado neoliberal que sintoniza com o processo de privatização da educação, como exemplifica a professora Dorothy, da sua participação numa formação da EJA organizada pela mantenedora, através de um “projeto nacional Todos pela Educação”, pelo qual o estado vai se retirando das áreas estratégicas e sociais, interfere e provoca o sucateamento das escolas, desemboca na qualidade da educação, pois, atinge diretamente aqueles(as) que são responsáveis diretos pelo fazer pedagógico e que pensam a educação problematizadora.

Esse quadro impõe péssimas condições de trabalho e desvalorização profissional ao quadro de trabalhadores(as) em educação, como baixos salários e

atraso no pagamento, o aumento de jornada de trabalho, distribuição de sua carga horária em escolas e redes distintas, bem como de municípios diversos. Entendo que, decorrente deste quadro, dois agravantes se destacam: - a desmotivação pessoal, pois, o(a) professor(a) é humano(a) e essas condições interferem e - a organização e funcionamento das reuniões semanais com a participação efetiva de todos(as) os(as) docentes em exercício na escola. Nesse sentido questiono: como ter dedicação maior se o(a) professor(a) precisa buscar outras fontes de sobrevivência e não tem condições sequer físicas de participar efetivamente?

Este quadro da rotatividade de professores(as) é uma realidade geral e não é exclusividade na Escola Zandoná, mas este é o local da pesquisa. Se no Grupo Focal 1 era evidente a resistência inicial na participação e assunção da proposta em face de falta de acúmulo teórico, o Grupo Focal 2 aponta as condições concretas atuais decorrentes desta realidade em que docentes faltam às reuniões e da dificuldade de organização dos coletivos das reuniões semanais. A professora Rosa, que esteve em exercício na escola até no ano passado enuncia a necessidade de estar resgatando o processo histórico e inserir os novos que não sabem e não conhecem, por isso, não trabalham de acordo com o planejado.

Se eu chego na escola e não sei o que é uma rede temática, o que eu faço com isso? O que faço? Pego essa fala, continuo trabalhando nesse mesmo senso comum que ela diz ali, ou eu não sei problematizar aquilo? Eu estar no meu dia de formação é importante, porque como é que eu vou saber a fala para eu trabalhar, como é que eu vou planejar junto com a outra área de conhecimento? (Rosa).

O trato do quesito fundamentação teórica deriva da constatação de que há limitações do coletivo coeso no estudo e debate aprofundado, ou seja, também está associado aos condicionantes de funcionamento dos coletivos. Em alguns momentos as pesquisadas explicitam a carência de formação, a exemplo do encontro com professores(as) das diferentes áreas do conhecimento.

Eu particularmente enfrento uma dificuldade, mas não tem como não ser, porque a escola é pequena e só tem esse número de professores, na hora que dividem “agora sentem com a sua área”, eu sento sozinha. Porque a Física tende mais para matemática, então se conversam ali, e eu sinto essa, seria legal se a escola crescesse e viessem mais professores da minha área, para eu poder dialogar com alguém da minha área. (Frida).

Inegavelmente, a prática pedagógica bancária não se modifica para uma prática problematizadora sem engajamento e empenho daqueles(as) responsáveis pela direção e execução nesta linha. O espaço da formação semanal como

ambiente de refletir a prática do cotidiano da escola é imperativo para este processo. É espaço de percepção das limitações e de compreender-se como sujeito que se educa ensinando e estudando. Duas colegas pesquisadas suscitam a relevância deste momento de formação arguindo a necessidade imperativa das leituras afins, tanto no âmbito pessoal de formação profissional específica e geral, quanto para contribuição de formação na interação do coletivo:

Dinalva – a formação é um momento da gente, através da leitura, se ajudar na hora do planejamento (...) eu falei em primeiro lugar, por mim. A gente não tem tantas leituras, e eu acho que as leituras que possibilitam de enxergar o que tu podes fazer. Se tu pegas uma fala da comunidade e pensa: mas o que eu vou trabalhar dentro da minha área nessa fala? São as leituras que vão ajudando a ampliar a visão, para depois fazer o trabalho fora da sala de aula.

Frida – Dos dois lados, tanto essa falta de visão de leitura e tals, como a própria falta de conhecimento específico da minha área. Dá pra encaixar... e se tu não achou um jeito, é porque tu não sabes da tua área como deveria saber.

A formação continuada de professores(as) contempla um arcabouço de fundamentação teórica aliada à prática pedagógica, que são indissociáveis. Em várias falas dos dois grupos relacionou-se o problema da falta de rigor metodológico, a saber: a carência de leituras e aprofundamento teórico que podem levar à acomodação e à alienação, “se tu não tens o incentivo dessa leitura, desse fazer pensar constantemente, tu vais entrar junto com a manada do alienado... e estou com muito medo disso”, diz Simone. A professora Rose Marie que foi a principal articuladora do processo argui, “por isso, tem que ter boas bibliografias para fundamentação da prática”. Ao se tratar assessoria consoante com a proposta da escola, aparecem dois entraves, o suporte financeiro da mantenedora e legislação para acessar e, quando este ocorre, há dificuldade de contratar para suprir as necessidades da formação em curso. As falas das professoras endossam este nó:

Pagu – Até então, teve recursos que foram mandados para a formação continuada, só que assim ó, se tu vais analisar... Quem tu vais buscar? A gente tem que procurar sempre as universidades para usar este recurso, porque não pode ser outra instituição ou órgão. Mas que tu vais buscar? Quem tu quer contratar da universidade que venha ao encontro de nossa proposta não se encontra. Então, muitas vezes a gente até pega alguém que venha trabalhar alguma questão, como foi o último. Lembram? Do professor “A” que veio, que foi pago, que a gente pensava que fosse bom, mas a caminhada dele estava até menos do que a nossa. Então assim ó, quando tu vais buscar alguém que tu querias mesmo, não é fácil. E aí não fecha, não fecha isso.

Dinalva – Mas, isso é a escola que busca, não é o governo que oportuniza.

Pagu – Mas, o governo sempre coloca que temos que procura uma instituição, uma faculdade, não dá para contratar direto quem a gente quer (...) a gente procurou para contratar alguém de lá, mas não conseguiu direto.

Este relato dá a real dimensão da dificuldade de autonomia em relação à contratação de profissionais intelectuais que contribuam na caminhada da formação contínua. Por outro lado, há consciência de práticas substanciais ao processo formativo e que foram com o passar do tempo, assumindo um espaço secundário. Nesta linha, é notório nos depoimentos das entrevistadas a necessidade de perpetuar no estudo e registro da prática, sendo apontado pela professora Pagu que participou de todo o processo e, ainda, está em atividade na escola.

Eu digo assim ó, nós crescemos juntos e com tudo isso tem problemas? Tem ainda problemas? Tem um monte de problemas, a gente ainda não..., vão surgindo com o tempo vários problemas, são outras pessoas que estão na escola, são outros alunos, são outros tempos que nós estamos vivendo, que a gente tá percebendo, né... que têm algumas coisas que nós estamos deixando..., deixamos de fazer registros em cadernos, deixamos de fazer vários, várias outras formas dentro da formação continuada, porque eu me lembro que cada uma registrava, né, a nossa formação, que fazia uma memória, no começo, fazia uma memória da formação. Era bem interessante. (Pagu)

As memórias e registros das mesmas pensadas dentro do movimento de formação continuada vão sedimentando os eixos orientadores da proposta pedagógica na linha contra hegemônica. Sem isto, cabe destacar que corre-se o risco da perda da identidade da escola que prima pela participação direta de toda comunidade, pelo projeto coletivo, pela construção social do conhecimento, pela metodologia dialógica e dialética.

A propósito disso, nos dois grupos apareceu a reclamação dos pais em relação à escola. Nos parece sintomático este olhar, pois, remete talvez à falta da continuidade da prática de reuniões com este segmento para que também façam a leitura da complexidade e dos vários aspectos que implicam na crise da escola. A crise é da escola ou é da escola pública como um todo? Fracasso ou crise? Talvez a identidade da escola e o pertencimento de todos os segmentos esteja fragilizado e requer resgatar a participação efetiva dos pais e demais segmentos no processo. Quais as possibilidades de articulação do trabalho da escola com a família? Até que ponto a comunidade escolar, entendida pelo conjunto dos segmentos conhecem o PPP? É esta a proposta que querem para a escola? Quais os desafios para uma escola que busca a formação integral e para a cidadania, que busca contribuir para a transformação social? No meu entendimento, estas indagações justificam em parte o porquê de alguns(mas) professores(as) não assumirem a proposta e de muitos pais tecerem críticas à escola.

Esta situação sintomática da problemática do não pertencimento, decorrente da falta de participação e protagonismo alia-se a um outro aspecto que tangencia uma certa inércia. O fantasma da municipalização está sempre muito presente, pois, o município de Barra Funda tem pequena população em idade escolar e mesmo quem estuda fora, como o caso de defasagem idade/ano escolar, com matrículas efetuadas na EJA. O município dispõe de três escolas, esta que é objeto da pesquisa, da rede pública estadual e outras duas da rede municipal, atendendo educação infantil e ensino fundamental. A rede municipal atua com ambas escolas na área urbana e apresenta serviços na rede que são atrativos, portanto, o assombro de fechamento de turmas é constante, bem como a ameaça de transferência de alunos, especialmente em face dos movimentos paredistas. Nos últimos períodos, mesmo sabendo da importância e necessidade desse engajamento na luta sindical, o coletivo se manteve à margem destes movimentos para não perder alunos, num sentimento de angústia coletiva em face da contradição. É sabido que o processo de municipalização é movimento que converge com a política privatista da educação.

Constato que esta contradição que gera inércia é de extrema relevância, pois, repercute de forma evidente pela desvalorização profissional levando as servidoras a um acúmulo extenuante de trabalho em face da necessidade de sobrevivência. Esta situação também revela problemas intrínsecos à formação continuada no que tange à metodologia do trabalho pedagógico, bem como da atuação enquanto sujeito de direitos que, juntamente com os estudantes busca a libertação. Portanto, não é concebível ao(a) professor(a) que atenta para uma formação emancipatória e que não atua nas lutas da classe social a que pertence, como trabalhadoras que vendem sua força de trabalho e sofrem o processo de exploração.

Outro aspecto importante que remete aos desafios que pondero neste estudo é o perigo de cair no ativismo pedagógico e da escola ficar fechada em si. A professora Roseli cita um diálogo que teve com a professora Conceição Paludo “porque eu lembro quando a gente foi no CETAP em Ronda Alta e a professora falou o seguinte, ‘se você não se abrir, vai virar uma concha’”. Até que ponto o trabalho desenvolvido pela Escola Zandoná mexe nas estruturas em que a comunidade está inserida? Há de fato uma inserção do coletivo das professoras atuais na militância pedagógica articulada com a militância social popular e ou sindical? A professora Nisia, se pronuncia, “assim, das gurias que estão lá, dar continuidade de trabalhar essa

questão também da utopia, a gente escuta críticas da escola também agora e a gente sabe o quanto está, parece mais difícil agora”. Por outro lado, se há reclamação da comunidade em face da opção pela educação libertadora e pelo perfil crítico da escola em que incomoda a sociedade conservadora, sinaliza que em certa medida cumpre com sua função, mas requer que se articule estes pontos isolados; a participação de todos os pares que compõe a comunidade escolar e o pertencimento, a utopia e o inédito viável.

Entendo a práxis como um eixo fundamental neste processo. O marxista Leandro Konder argui sobre a práxis, como sendo,

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (1992, p. 115).

O pensamento do autor coloca no conceito, a interligação e interdependência da teoria e da prática que se complementam através da práxis. Neste sentido, o momento de reflexão da prática à luz de pressupostos teóricos desmonta a prática repetitiva e vazia de sentido, levando a substratos de mudança e transformação.

Quando a professora Bertha discorre, “Eu acho que o problema do problema é quando ele fica escondido”, aponta esta perspectiva e da importância da honestidade, do valor do erro, do exercício de problematizar e desvelar aquilo que está escamoteado e que freia os processos aprendizagem e de resistência. Assim, a memória histórica é fundamental para quem se agrega a este coletivo porque contribui para balizar os princípios construídos a partir das experiências concretas vivenciadas na formação continuada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso:
para que eu não deixe de caminhar.
(Eduardo Galeano)*

Consideramos que no percurso desta investigação explicitamos algumas reflexões que revelam na caminhada educacional, resistências e contradições na constante busca de uma educação de qualidade social, portanto, não há chegada ao final, mas sim considerações provisórias, pois somos sujeitos históricos e inconclusos, ou seja, em constante processo de (auto)formação. Somos (co)partícipes das edificações da educação com vistas a contribuir na transformação ou mesmo para a manutenção da sociedade vigente. Reiteramos o propósito de associarmo-nos àqueles(as) que perseguem, sonham e protagonizam a resistência ante a pressão do capital, cujo trânsito transcorre em todas as áreas e, portanto, também na educação.

Considerando o objetivo e intencionalidade de estudar o papel da formação continuada dos(as) professores(as) da Escola Zandoná, as resistências à lógica reprodutivista e mercadológica da educação, na sustentação do projeto político pedagógico numa perspectiva contra hegemônica, transcorreu o andarilhar e o diálogo com autores(as) acerca da educação popular, com Freire e Brandão, a hegemonia gramsciana e contra hegemonia em Altusser e Severino, bem como a formação de professores(as) em Benincá e outros.

A relevância da pesquisa social (MINAYO, 2003) e (DEMO, 1995) transitam no estudo de caso que pesquisamos, na medida em que o método científico considera a complexidade, o espaço de discussão e de atuação social das atoras pesquisadas. As reflexões e a apuração do material suscitado à luz da vertente teórica da dialética se reveste em constatações e análises, que embora provisórias, são colaborativas no intuito de contribuição para alicerçar a construção de uma educação de qualidade política e social.

A análise do material empírico, resultado das interlocuções com as professoras pesquisadas da Escola Zandoná nos grupos focais (GATTI, 2012), trouxe à tona elementos que possibilitaram evidenciar a riqueza do processo de autoria em (re)construção na formação de professores(as) do referido educandário. A formação continuada é tida como um elemento estrutural que auxilia na sustentação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, sintonizado com a educação problematizadora de envergadura emancipatória aos sujeitos autores(as) e ao mesmo tempo aprendizes deste espaço.

O processo investigativo e reflexivo da prática ali desenvolvida desvelou que seria totalmente contraditório à concepção dialógica e dialética de educação libertadora, propor alternativas, quando se constata que a construção em andamento, é neste cunho revelador de autoria, que se constitui alicerçada no trabalho coletivo e no diálogo problematizador. Ou seja, na relação horizontal dos sujeitos envolvidos, tanto na formação docente quanto da comunidade escolar em vários espaços, na ousadia e na práxis pedagógica.

No que tange ao coletivo e diálogo problematizador se anuncia o alicerce para a formação docente neste educandário, cujas relações dos sujeitos envolvidos transcorram na horizontalidade, ou seja, via radicalização da democracia e da democratização da educação de qualidade social que remete e perpassa pelo diálogo que no coletivo problematiza a realidade e contribui no propósito de transformação da prática educativa.

A autoria e autonomia no transcurso da formação continuada de professores(as) na Escola Zandoná traduzem o movimento, mesmo que carregado de contradições, do protagonismo em relação à edificação de uma identidade própria e das resistências da escola consoantes no engajamento em processos emancipatórios na formação docente e que são calcados na dialogicidade, na relação democrática e na práxis. É na ousadia e na práxis que vão sendo construídos novos espaços e organização curricular a partir da realidade, que desenham uma proposta pedagógica diferenciada com perspectiva transformadora.

Da análise realizada, constatamos que formação continuada docente também remete a autoformação, que necessariamente forja-se pelo diálogo, pela práxis e pelo rigor metodológico. Assim, o(a) professor(a) reflexivo(a) que vivencia esta experiência, também tece o processo de registro de sua própria prática, concebe-se

como inconcluso, assumindo postura dialógica, dialética e de busca constante de aprendizado.

O estudo também suscitou a constatação de contradições, que a despeito de serem possibilidades de enriquecimento naquilo que vem sendo desenvolvido, se não forem enfrentadas podem comprometer a formação continuada dos(as) docentes da Escola Zandoná. Alguns entraves dizem respeito a questões internas e que transitam pela necessidade de maior rigor metodológico e da formulação para a fundamentação teórica necessária e associada à perspectiva freireana na educação.

Outros estrangulamentos são oriundos da conjuntura neoliberal, da perspectiva mercadológica da educação, que incidem no cotidiano da Escola, como por exemplo, a rotatividade, a sobrecarga e condições de trabalho, a desvalorização profissional que se somatiza no não pertencimento. Estes desafios exigem a postura militante pedagógica, sindical e dos movimentos sociais, ou seja, a luta por uma educação de qualidade social se transpõe aos muros da Escola.

Assim, nos debruçamos a contribuir tecendo reflexões, tendo como referência o pensamento freireano, balizador da proposta pedagógica em andamento na Escola Zandoná. O entendimento é de que a pedagogia de Freire é inerente à educação libertadora, entendida aqui como processo de resistência por se tratar da educação formal (PALUDO, 2015). Neste sentido, apresentamos alguns indicadores que se constituem em possibilidades de (re)dimensionar a formação de professores(as) da escola pesquisada.

Os indicadores embasados em Freire apresentados para a Escola Zandoná traduzem avanços e estrangulamentos no que tange a sua formação continuada dos(as) docentes. A perseverança em relação à manutenção dos balizadores e práticas consoantes com esta formação na linha contra hegemônica exige uma vigilância permanente em face da ofensiva do capital, que frequentemente transita no meio educacional em todos os níveis, nacional, estadual, municipal e escolar.

Ocorre que embora a Escola Zandoná venha construindo sua caminhada de formação continuada dos(as) professores(as) calcada na autonomia e na práxis, enquadra-se neste processo o inacabamento e a necessidade de reflexão constante do vivenciado para (re)dimensioná-lo.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BENINCÁ, Elli. **A formação continuada**. In: Eldon Henrique Mühl (org.). **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CAMINI, Isabela. **Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto a escola capitalista?** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático**. 2. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 67-80, 2003.

GHIGGI, Gomercindo. Autoridade (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 396-398.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOSSO, Adriana R. Sanceverino. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. 2012. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2012.

MÉSZÁROS, Isteban. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral no Brasil: Itinerários na Construção de uma Política Pública Possível. In: Vários autores. **Tendências para a educação Integral**. São Paulo : Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011, p. 11-17.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editora, 2001.

_____. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p 219-238, maio/ago, 2015.

PIAIA, Consuelo Cristine. **Desafios e possibilidades do diálogo entre escola e movimentos sociais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo. 2008.

_____. **A crise da escola e as possibilidades de sua ressignificação sociopolítica e cultural**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo. 2016.

PIAIA, Karine. **Política avaliativa do ENEM: pressupostos da qualidade social da educação?** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo. 2013.

PIAIA, Karine e ROSSETTO, Candida Beatriz.(Orgs.) **Construir-se: Um ato de ousadia e esperança – 60 Anos da Escola Zandoná**. Passo Fundo: Saluz, 2013.

ROSSETTO, Candida Beatriz. **Saída dos agregados das pequenas propriedades rurais de Barra Funda, após 1980**. Monografia de Pós-Graduação em História Regional - UPF, em 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Princípios e diretrizes para a educação estadual**. Porto Alegre: Corag, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, out. 2002, p. 237-280.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do Professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática**. 2009. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SIGNOR, Patricia. **A auto (trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. 4. reimpr. São Paulo: EPU, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. L. M. C. e BRITO, R. H. P. de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

VEIGA. I. P. A. Perspectivas para a reflexão em torno do Projeto Político - pedagógico. In. Resende. L. M. G. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. IN: Oliveira, Edson. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ZITKOSKI, Jaime J et al. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZITKOSKI, Jaime J. O diálogo em Freire: Caminho para a humanização. **Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire**. Ano 1, n. 1, Jul/2005.

APÊNDICE 1

INDICADORES COMO POSSIBILIDADES DE (RE)DIMENSIONAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA ESCOLA ZANDONÁ

*Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar.
(Antônio Machado)*

INTRODUÇÃO

A busca de uma educação pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada perpassa dentre outros elementos substanciais, pela formação docente. A escola, por sua vez, se constitui através dos pares que a compõe num espaço de vida com a função transformadora da sociedade, portanto, é um instrumento que pode alicerçar a contra hegemonia aos ditames da sociedade capitalista em curso. A instituição escolar é estruturada no que refere aos docentes pela formação inicial e pela formação continuada, ambas viscerais para o intuito de oferecer educação democrática e de qualidade.

O estudo investigativo realizado é permeado pelo olhar do inacabamento e do transitório. Os apontamentos que faremos tem a clara intencionalidade de contribuir com as reflexões quanto ao andamento da formação continuada em curso na Escola Zandoná. Longe do propósito de apresentarmos “receitas” ou indicar alternativas cartesianas para aquilo que está em curso no referido educandário. Os indicativos apresentados a partir da análise investigativa relativa ao decorrido no processo constitutivo da formação, dialogam com a perspectiva da autonomia como elemento substancial na edificação da proposta que transcorre na Escola.

Diante disso, a proposta que projetamos estrutura-se considerando a singularidade daquilo que é desenvolvido, ou seja, as práticas na formação continuada semanal, o protagonismo, a ousadia e a autoria conferem à Escola a propriedade para dimensionar a sua prática e o seu ideário a partir da relação entre a teoria e a prática.

O aprimoramento do desenvolvimento da formação continuada, tendo como

itinerário contribuir na formação de sujeitos - educadores e educandos -, que na composição do mosaico da sociedade plural, democrática e de justiça social, requer apropriação do aporte na linha contra hegemônica. Desse modo, a efetivação e a proposição deste processo interventivo, resultante da pesquisa de mestrado, constitui-se na possibilidade de contribuir para a formação continuada dos docentes da Escola Zandoná.

Os indicadores aqui propostos despontam a partir da análise realizada e da constatação de pressupostos em andamento na Escola que traduzem avanços e fragilidades na formação continuada dos(as) professores(as). Tais aspectos (avanços e fragilidades) remetem ao desafio de manter e fortalecer as ações convergentes ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola e/ou a reflexão em favor do redimensionamento de questões que atentam prejuízo, o que requer encaminhamentos qualificadores na formação para uma prática pedagógica compromissada com a função da escola na perspectiva de uma educação problematizadora, crítica e libertadora.

Considerando o desenvolvimento da pesquisa intitulada “**Formação continuada de professores(as) para uma educação contra hegemônica: um estudo de caso**”, constatou-se que a construção de uma formação continuada calcada no paradigma da autonomia e do protagonismo é real e possível. A Escola Zandoná enquadra-se neste processo, todavia, o inacabamento e a utopia provocam a reflexão constante do vivenciado para (re)dimensionar, agindo a partir dos estrangulamentos vivenciados. Por isso, a elaboração dos “Indicadores como possibilidades de (re)dimensionar a formação de professores(as) da Escola Zandoná”, constitui-se em uma ferramenta substancial para significar e ressignificar a proposta de formação docente em andamento no referido educandário.

PRINCÍPIOS INDICADORES EMBASADOS EM FREIRE

- A autonomia ética e crítica exige autoridade

A autonomia é um dos princípios basilares dos(as) educadores(as) progressistas, pois perpassa o trajeto pessoal e coletivo que almeja a construção da

sociedade democrática, respeitadora das diversidades e que retrate a dignidade humana. Freire (1996) na obra *Pedagogia da Autonomia*, explicita o conceito de autonomia como princípio pedagógico para uma educação emancipatória.

Tomamos o conceito de autoridade em Freire para tecer o diálogo acerca do arcabouço necessário de uma proposta pedagógica balizada por um PPP edificado de forma autônoma, de modo que não há como separar estes dois conceitos: autonomia e autoridade. No Dicionário Paulo Freire, Gomercindo Guiggi (2008) analisa e reflete no verbete *autoridade*, a distinção entre autoridade e autoritarismo, remetendo à relevância da “autoridade no campo do conhecimento, da moral e da ética”. Apresenta o tema da autoridade para demarcar a superação de autoritarismo e da licenciosidade, nos aspectos políticos e pedagógicos:

Expondo o tema da autoridade, recorrentemente Freire refere-se à imperativa superação do autoritarismo e da licenciosidade. E para refletir a relação entre liberdade e autoridade é central considerar a organização social que nega a liberdade de ser sujeito a muitas pessoas (GUIGGI, 2008, p. 54).

É essa liberdade que possibilita as opções e decisões que legitimam e empoderam o grupo, pois pressupõe crescimento, ajuda mútua e autoria do PPP pensado e construído no coletivo. Perpassam neste processo, a construção dos documentos da escola de forma autônoma e o crivo para adentrar na formação continuada dos docentes da escola ou aprofundar o debate da avaliação, para acolher ou refutar as propostas indicadas pela mantenedora no que tange a formação continuada de professores(as).

- O diálogo alicerça a participação e o protagonismo

O diálogo não pressupõe somente o direito à palavra, mas traduz a necessidade natural da comunidade humana. A relação dialógica pressupõe pares, ou seja, é inerente à existência humana e aos grupos sociais, da qual decorre encontros, construções, embates e contradições. Assim sendo, para Freire:

Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar de ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2010, p. 109)

Então, reconhecemos a perspectiva dialógica como inerente a uma proposta que quer-se libertária e transformadora e que passa necessariamente pela postura problematizadora. Antes de tudo, a formação docente exige estar estruturada numa relação democrática entre os sujeitos envolvidos, ou seja, onde todos tenham vez e voz, onde ocorra a palavra e a escuta, o questionamento crítico e a troca reflexiva dos argumentos. Assim, o diálogo como princípio metodológico e pedagógico induz ao protagonismo na construção social do conhecimento e na premissa da horizontalidade na relação de poder.

Neste viés, não há espaço para o silenciamento como sinônimo de mordaça, da obediência ou da hierarquia de saber e poder, que segundo Freire, esta negação do diálogo é caracterização da “educação bancária”, que poderá ser superada tendo-se o diálogo como método e prática educativa constante.

O diálogo é possibilidade concreta da construção em movimento, do questionamento das certezas, da articulação das leituras com a prática pedagógica e a realidade social. É possibilidade de edificar a postura crítica e que compreende e contribui para a transformação da sociedade, em que os sujeitos (auto)transformam a própria existência e constituem-se em protagonistas da história.

- A práxis na formação de professores(as) e na prática educativa

O pressuposto da relação teoria e prática ocupa espaço relevante na formação de professores(as), que na verdade são indissociáveis para uma formação de perspectiva crítica, que se revela na prática pedagógica e sua configuração no tempo histórico. A práxis é ação transformadora na medida em que a prática é nutrida pela teoria, ou seja, a realidade constatada e compreendida constitui-se num novo pensamento ou tessitura de conhecimentos, que ao serem colocados em prática contribuem para a transformação da realidade. Assim, a docência também é

práxis. Mas, há que se ressaltar que a premissa do diálogo, da avaliação e reflexão da ação no exercício da formação docente e da prática educativa exige rigor metodológico, sem o qual pode-se cair no espontaneísmo, com prevalência do senso comum e da superficialidade.

A perspectiva gramsciana de que as massas populares precisam superar o espontaneísmo e alienação que sustentam a hegemonia, a qual dá direção política e se traduz pela ação cultural dos grupos privilegiados sobre os oprimidos, dialoga com Freire que imprime a práxis como processo para a conscientização. As camadas populares, substanciais na composição dos sujeitos das escolas públicas de educação básica precisam vivenciar e serem provocadas para que também através da educação, construam uma nova concepção de mundo que seja deveras transformadora. Este processo funda-se na consciência histórica autônoma, que perpassa pela formação de consciência coletiva e crítica. A formação de professores(as) pode contribuir neste processo de conscientização, na medida em que vivencia a práxis.

A postura problematizadora é considerada elementar para a condição opressora e a relação autoritária que transcorre na sociedade atual. Este cenário está muito presente dentro do espaço escolar. Freire justifica a práxis como “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (2010, p. 73) como processo de construção coletiva, que suprime a fragmentação e os anseios corporativos, que busca de forma articulada a docência de qualidade social.

Constata-se que é grande o desafio de construção compartilhada com a diversidade da comunidade, dos(as) educadores(as), pais e estudantes na defesa da educação pública, laica e de qualidade socialmente referenciada. Tal perspectiva perpassa por boas condições de trabalho e valorização profissional, que dialogam com a docência de qualidade social. Desse modo, a construção da autonomia com todos estes atores é um constante desafio.

Este intuito remete à formação para além dos espaços formatados nos momentos de formação pensados na prática pedagógica. A conscientização exige a participação ativa nos espaços educativos, que convirjam na ação cultural da consciência da condição de opressão e exclusão vivenciada, seja na escola, ou nas organizações da sociedade civil e movimentos sociais populares. A conscientização dá-se também pela crítica da realidade e pelo andarilhar para a liberdade, realizada

pela práxis, via reflexão da realidade e da ação. Ser radical, ou seja, ir à raiz dos problemas e da opressão é pressuposto para ação transformadora. É na práxis e pela práxis que o homem se autotransforma e transforma o mundo.

Cabe dizer também que é indispensável nesta concepção da práxis reflexiva a relevância da avaliação constante da formação, tanto do conhecimento teórico, quanto do método e da organização dos encontros de formação continuada docente. Este movimento é necessário porque a reflexão possibilita o desencadeamento de novas perspectivas, potencializa e qualifica as intervenções na prática pedagógica. Os estrangulamentos e necessidades suscitadas, bem como os avanços e potencialidades, identificadas pela reflexão coletiva, contribuem para o (re)dimensionamento, tanto da formação continuada dos(as) docentes quanto do espaço e projeto formativo em curso.

- O fortalecimento da metodologia da pesquisa da realidade e da iniciação à pesquisa

O espontaneísmo não dialoga com uma proposta pedagógica que anseia e balisa a construção de uma educação de qualidade social, tampouco que seja regida por uma orientação curricular pré definida ou imposta, cujos conhecimentos sejam indicados pelos índices de livros didáticos ou por uma listagem de conteúdos a serem vencidos, ou ainda, pela fragmentação dos espaços pedagógicos e da base curricular, desconsiderando a realidade em que a comunidade escolar está inserida.

Na medida em que questiona-se tais situações, ratifica-se a necessidade do rigor metodológico, que perpassa pela metodologia pensada a partir do diagnóstico da escola, com vistas a atender o projeto político pedagógico construído pelo coletivo dos(as) educadores(as). Há diferentes metodologias que podem ser orientadoras para o êxito do ponto de vista da educação democrática e emancipatória, neste sentido, apontamos como potencializador o fortalecimento da metodologia da pesquisa participante (BRANDÃO, 1985) à luz da pedagogia feireana como arcabouço metodológico.

Neste sentido, é fundamental a construção do currículo e do quê fazer no chão da escola considerando-se a construção social do conhecimento a partir do contexto social onde o educando está inserido. A investigação da realidade local,

alicerçada na metodologia da pesquisa participante e dos temas geradores, constituída como opção do coletivo, orienta-se pela concepção dialética do conhecimento. São possibilidades de edificação da programação da escola, a partir da realidade que levanta elementos conjugados para aprofundamento do conhecimento, construção do conhecimento e/ou ações de intervenção para transformação da realidade suscitada.

Dentro desta trajetória, articulam-se aspectos que são considerados substanciais, inerentes à metodologia que transcorre na formação docente, da qual decorre a prática crítico-educativa. Na perspectiva da formação permanente, a correlação do aprender e ensinar “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”(2011, p.25-26), ou seja, compreender-se como sujeito que ensina e aprende. Assim, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.[...]quem forma, se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”(2011, p. 24-25)

Esta premissa da constância na formação docente sustenta-se na curiosidade, na dúvida, na capacidade de ousar, na criticidade e na rigorosidade metódica. Segundo Freire exige educadores(as) e educandos(as) “criadores, instigadores, inquietos e rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”(2011, p.28) onde a pesquisa e a rigorosidade metodológica são fundantes e imprescindíveis na educação que se quer libertadora e construtora de conhecimentos. pesquisa, seja ela, via investigação da realidade local que traga elementos para o currículo a ser trabalhado interdisciplinarmente e que intenciona contribuir na transformação, ou via, metodologia utilizada como iniciação à pesquisa com os estudantes em todos os níveis de ensino, traduz o padrão de qualidade da formação de professores(as) e conseqüentemente, na formação integral dos(as) educandos(as). É também no bojo deste percurso que o trabalho é reconhecido e utilizado como princípio educativo.

Para investigação da realidade, alguns aspectos são relevantes neste processo: o levantamento das visões de senso comum e/ou reveladoras da realidade local através das falas da comunidade; a sistematização e organização da rede de falas; o levantamento dos elementos estruturais deste conhecimento empírico que possibilitam o desvelamento das estruturas e as relações subjacentes;

a organização e planejamento de forma interdisciplinar dos conhecimentos a serem tratados, onde os conteúdos específicos são meio e a metodologia do estudo da realidade, aprofundamento do conhecimento e aplicação do conhecimento. Estes traduzem a intencionalidade de uma educação transformadora e aglutinam as indicações para a formação docente, onde esses são passos presentes em todo o trabalho desenvolvido pela Escola.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GHIGGI, Gomercindo. Autoridade (verbetes). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 396-398.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ANEXO 1



ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ
BARRA FUNDA – RS

Entidade Mantenedora : Governo do Estado do Rio Grande do Sul
Decreto de Criação : N.º 1.190 de 27/03/53
Decreto de Denominação : N.º 20.182 de 28/02/70 D. O. 04/03/70
Decreto de Reorganização : N.º 25.937 de 05/09/77 D. O. 06/09/77
Decreto de Transformação : N.º 36.513 D. O. 11/03/96
Portaria de Designação : N.º 00113/2000 D.O. 20/04/2000

RUA SARANDI, 923 – FONE (054) 3369 – 1010
e-mail: escolazandona@gmail.com
antoniojoaozandonas39cre@educacao.rs.gov.br

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Ivete Terezinha Zandoná, abaixo assinado, responsável pela Escola estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, autorizo a realização do estudo **FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) PARA UMA EDUCAÇÃO CONTRA HEGEMÔNICA: UM ESTUDO DE CASO** a ser conduzida pela pesquisadora Candida Beatriz Rossetto.

Fui informada, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como do uso de documentos, imagens e atividades que envolvem a instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição como co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa envolvidos, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Barra Funda, 05 de janeiro de 2018.


Ivete Terezinha Zandoná
Ident. Func. Nº 142880002
Diretora

ANEXO 2**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS ERECHIM****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) PARA UMA EDUCAÇÃO CONTRA HEGEMÔNICA: UM ESTUDO DE CASO

Nome da Pesquisadora: Candida Beatriz Rossetto

Telefone: 54 – 991424490

E-mail: beacandida373@hotmail.com

Você está sendo convidado (a) para contribuir com informações fornecidas por meio dos instrumentos aplicados na pesquisa: **Formação continuada de professores (as) para uma educação contra hegemônica: Um estudo de caso**, que constituirá material empírico, cujo objeto de análise vincula-se aos estudos relacionados ao projeto de Mestrado Profissional em Educação, *Campus Erechim*, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

A análise anunciada terá abordagem eminentemente qualitativa, pois, pretende-se com base nos dados e informações analisar o processo da formação continuada dos (as) professores (as) da Escola Zandoná, que fortalecem o propósito da prática pedagógica no viés da contra hegemonia ao modelo mercadológico e conteudista, conforme prevê o projeto político pedagógico da escola.

Justifica-se o presente estudo pela necessidade de buscar caminhos para que a formação continuada possa efetivamente promover a qualificação dos professores numa proposta de pesquisa que prioriza a construção coletiva e a participação de todos os envolvidos.

O roteiro da interação proposta para o grupo encontra-se em anexo a este TERMO. Ao aceitar a utilização do material empírico oferecido, você estará permitindo que o pesquisador utilize as informações contidas nos documentos para a produção de conhecimentos. Destaco o meu compromisso com o sigilo da sua identidade, caso não queira se identificar. Poderá, sempre que quiser solicitar informações ao pesquisador através do telefone e e-mail supracitados.

Uma cópia deste consentimento será fornecida a você.

CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu, _____ de forma livre e esclarecida, considerando os itens acima apresentados, autorizo a utilização das informações para a análise e produção de novos conhecimentos. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas antes de proceder a assinatura do presente TERMO.

Para manter o anonimato do (a) pesquisado (a), sendo necessário utilizar registros de falas a identificação será realizada pela ordem numérica para cada participante.

Barra Funda, RS, ____ de _____ de 2018.

Figura 1 – Rede de Falas da comunidade – Ano 2009

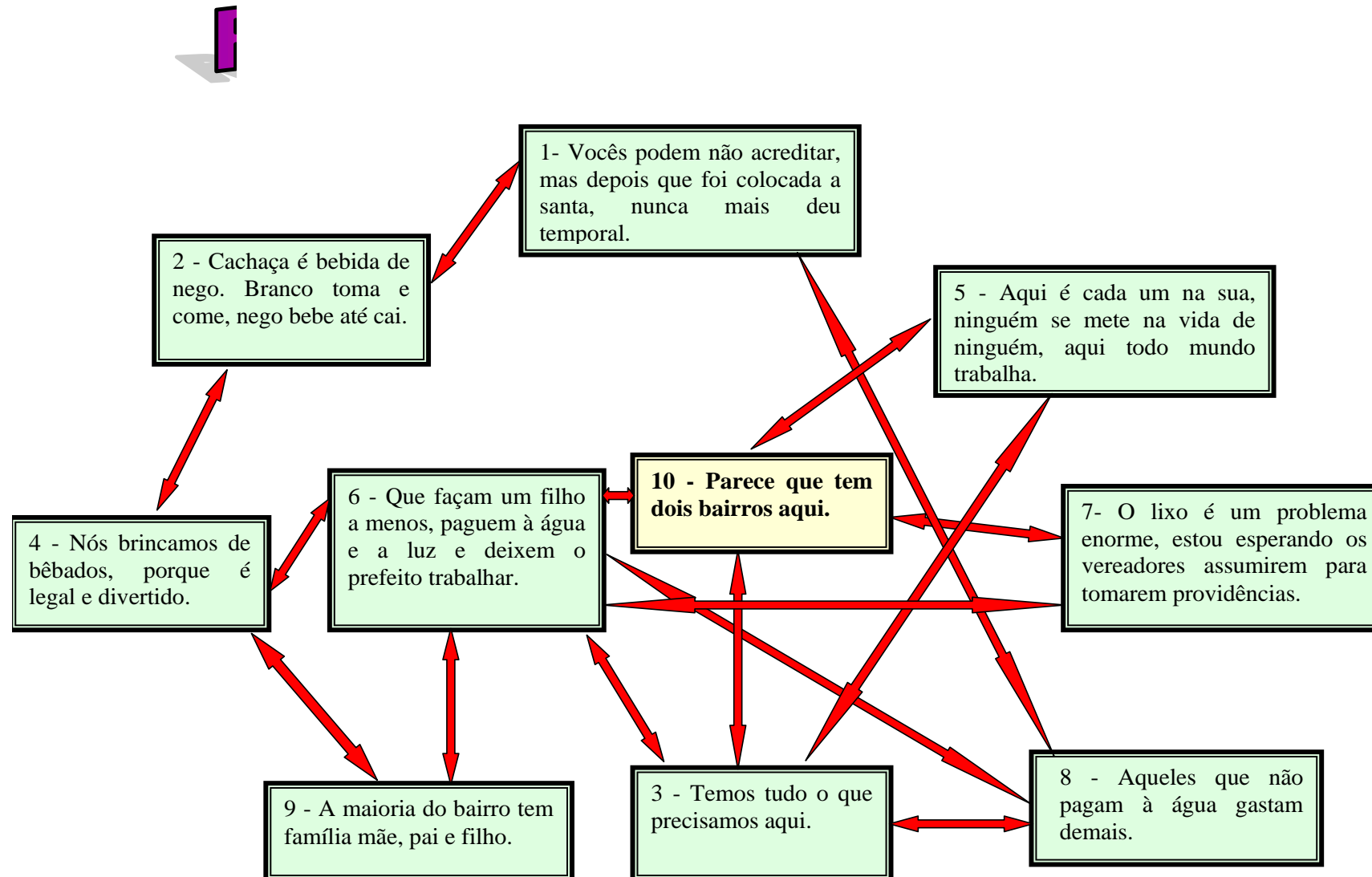


Figura 2 – Rede Macro estrutural construída a partir da rede de falas

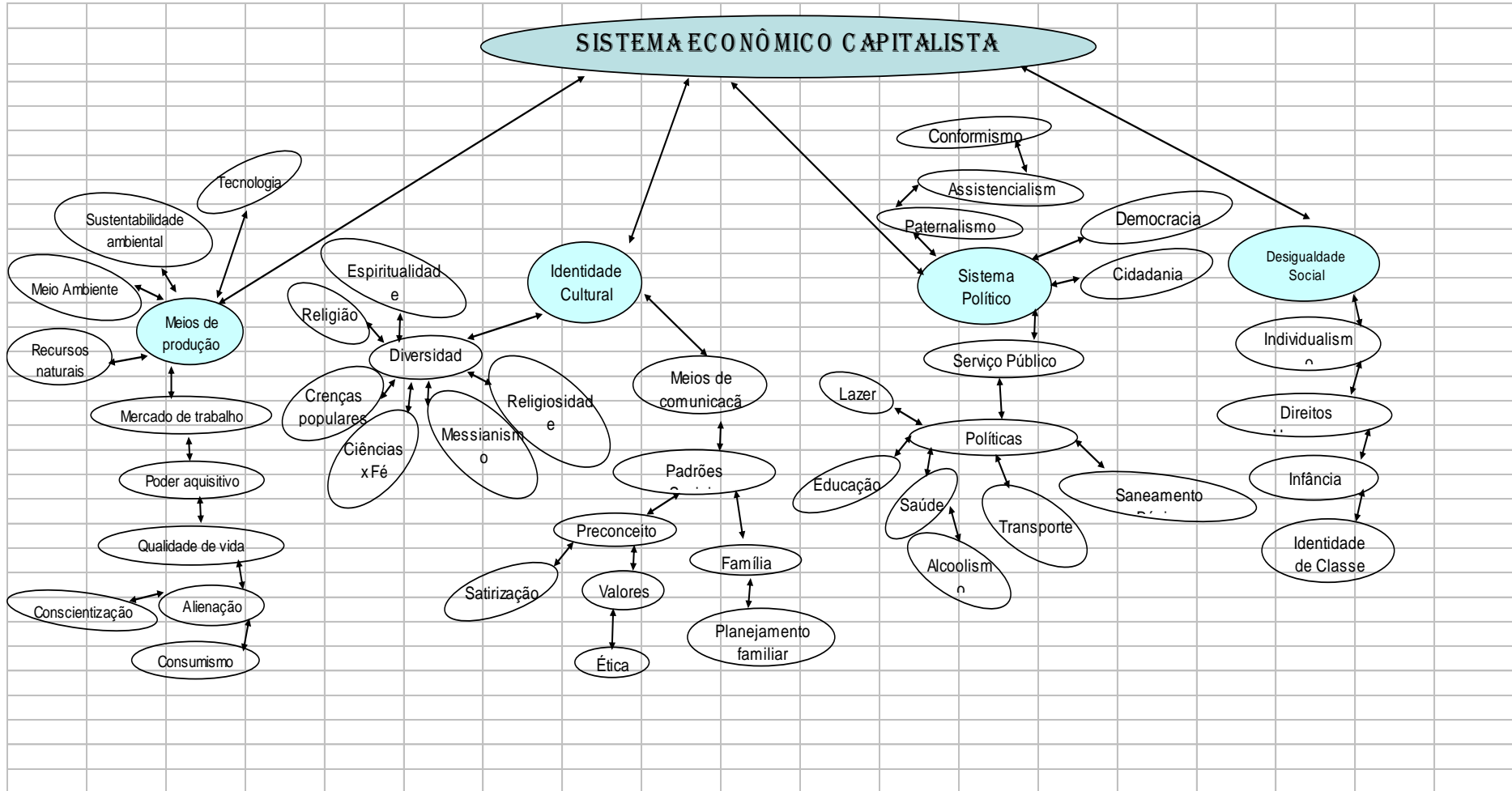


Figura 3 - Planejamento da fala nas áreas de conhecimento: “Que façam um filho a menos, paguem a água e a luz e deixem o prefeito trabalhar”

| | | |
|---|--|--|
| Ano/Série: 1º EM Turmas: 101 e 102 Período: Out. a dez./2009 | Educadora: Candida Beatriz Rossetto | Área de conhecimento: Sócio-histórica |
|---|--|--|

TABELA I

| Fala significativa | Visão de mundo da comunidade | Limite explicativo da realidade | Visão dos educadores | Problematização | Relação dos elementos da Rede | Tópicos do conhecimento | Recortes do conhecimento | Conceitos | Estratégias, recursos, fontes |
|--|---|---|---|---|---|---|--|---|---|
| Que façam um filho a menos, paguem a luz e deixem o prefeito trabalhar. | A manutenção do poder é inquestionável (das autoridades) os outros são os culpados, eu não tenho culpa, a classe baixa não tem condições de definir o número de filhos. | A resolução dos problemas está na estrutura familiar, preocupação com questões individuais de renda, gestão centralizada. Preconceito em relação aos mais pobres. Cultura do silêncio e passividade diante dos problemas. | As autoridades devem ser questionadas, especialmente com o viés coletivo. Quem assume sua identidade de classe não se submete ao populismo e assistencialismo. Ainda vivemos numa sociedade autoritária, que caminha pra democracia representativa. | O controle de natalidade garante uma melhor distribuição de renda? Qual é a função do prefeito e dos vereadores? Por que as pessoas precisam pedir ajuda ao prefeito? Que outros poderes estão constituídos em Barra Funda? O que provoca a cultura do medo e do silêncio? Como romper com o autoritarismo político e social? | MSEC, Poder público, cultura, política, classe social, Cidadania, prefeitura, Serviço público | - Autoritarismo político e social; - Origem e função do Estado; - Regimes políticos | - Autoritarismo da ditadura militar e as faces na atualidade; - Origem e importância do voto e das eleições diretas para a democracia; - Resistência e luta social pela democracia | democracia, ditadura, autoritarismo, governo, política, cidadania, processo, contradição | Vídeo Anos Rebeldes, Depoimento de preso político, cartaz dos desaparecidos políticos Entrevistas, textos, Lei Orgânica do Município e Constituição Federal |

TABELA II

| Questão geradora: Compreender a interferência do modelo sócio econômico e cultural na situação individual dos sujeitos que fazem parte da comunidade. | | Questão geradora da área: Como a área de sócio-histórica pode contribuir para o desvelamento de práticas autoritárias e na formação de uma postura cidadã engajada nas lutas contra o autoritarismo social e político? |
|--|---|--|
| Estudo da Realidade | Organização do conhecimento | Aplicação do conhecimento |
| - Situação-problema envolvendo problemas sociais, simulando alternativas que apontaria como cidadão e/ou como representante político local do Legislativo ou Executivo. Sistematização das alternativas apontadas. | <ul style="list-style-type: none"> - Discussão a partir do texto de Marilena Chauí, do autoritarismo político e social, privilégios e a postura o eleitor. - Depoimento de um preso político do período da Ditadura Militar, A Ditadura Militar no Brasil, a partir do filme/documentário “Anos Rebeldes” sistematização e paralelo entre as o autoritarismos e as lutas e resistência popular. Elaboração de linha de tempo e caracterização. - Da cartilha Ética e Cidadania (formação para educadores cristãos) leitura e discussão sobre a função do Estado e do serviço público. - Entrevistas com moradores, quanto a função do prefeito e vereadores, posterior análise da visão da comunidade e o que estabelece a Lei Orgânica e CF. - Pesquisa bibliográfica sobre a origem do Estado, o contrato social e a divisão do poder(Rousseau e Montesquieu) | <ul style="list-style-type: none"> - Representação em painéis dos processos autoritarismo político e avanços no campo da democracia no Brasil. - Elaboração de texto coletivo e publicação no jornal da Barra, apresentando a função do Legislativo e do Executivo e apontando a diferença entre ser votante e ser eleitor. - Reflexão das formas de autoritarismo atual e lutas sociais a partir da música de Zé Vicente “Pai Nosso dos Mártires” e do cartaz dos Desaparecidos políticos. |

“O importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca com um canal de transferência de conhecimento.”

FREIRE, Paulo, Schoor, Ira. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Ano/Série: 1º EM Turmas: 101, 102 e 103 Período: Out. a dez/2009 Educadora: Vivian Destri Área de conhecimento: Sociobiológica

TABELA I

| Fala significativa | Visão de mundo da comunidade | Limite explicativo da realidade | Visão dos educadores | Problematização | Relação dos elementos da Rede | Tópicos do conhecimento | Recortes do conhecimento | Conceitos | Estratégias, recursos, fontes |
|--|--|---|---|--|---|--|---|--|---|
| Que façam um filho a menos, paguem a luz e deixem o prefeito trabalhar. | A manutenção do poder é inquestionável (das autoridades). Os outros são os culpados, eu não tenho culpa, a classe baixa não tem mesmo condições de definir o número de filhos. | A resolução dos problemas está na estrutura familiar, preocupação com questões individuais de renda, gestão centralizada. | As autoridades devem ser questionadas especialmente com o viés coletivo. Quem assume sua identidade de classe não se submete ao populismo e assistencialismo. Ainda vivemos numa sociedade autoritária, que caminha para uma democracia representativa. | Quem deve fazer um filho a menos? Ter menos filho garante a distribuição de renda? Por que as famílias precisam pedir a ajuda para o prefeito? | MSEC, MCS, trabalho, política, organização social, infraestrutura, convivência, renda, moradia, saneamento, conscientização | <ul style="list-style-type: none"> - Revolução sexual na época da ditadura; - Padrão de comportamento; - Movimento hippie; - Sexo, drogas e Rock and Roll. | <ul style="list-style-type: none"> - Sistema endócrino; Sistemas reprodutores – masculino e feminino; - Gametogênese; - DST'S; - Anticoncepcionais | <ul style="list-style-type: none"> - Estrógeno; - Progesterona; - Testosterona; - Espermatogênese; ovulogênese; - Valores, sentimentos, paixão; - Liberdade; - Autoritarismo; - AIDS. | <ul style="list-style-type: none"> - Análise de situação problema; - Vídeos sobre hormônios e sistema reprodutor; - Estudo com modelos anatômicos; - Construção de textos; - Trabalho em grupo; - Construção de slides. |

TABELA II

| | | |
|--|---|---|
| Questão geradora: Compreender a interferência do sistema econômico capitalista na situação individual dos sujeitos que fazem parte da comunidade local. | | Questão geradora da área: O movimento hippie e a revolução sexual ocorrida na década de 1960 pode contribuir na discussão entre os extremos autoritarismo e libertinagem? Como a biologia e a química podem contribuir no resgate de valores entre os adolescentes e na valorização da vida? |
| Estudo da Realidade | Organização do conhecimento | Aplicação do conhecimento |
| - Situação problema, com emissão de ideias sobre seu posicionamento quanto à distribuição de preservativos no carnaval. | - Estudo sobre Sistema endócrino e Reprodutor a partir de vídeos. - Análise do comportamento dos jovens anos 60, (vídeo sobre Anos Rebeldes trabalhados nas Áreas de sócio-histórica e Expressão); - Estabelecimento de relação das informações anteriores com o comportamento dos jovens na atualidade. (Produção textual) - Trabalho em grupo sobre DST'S (anticoncepcionais). | Análise crítica da ocorrência das DST'S com a revolução sexual e a atitude comportamental dos jovens da atualidade. (Em avaliação) e debate em sala – de – aula. |

“O importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca com um canal de transferência de conhecimento.”

FREIRE, Paulo, Schoor, Ira. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Ano/Série: 1º EM Turmas: 101, 102 e 103 Período: Out. a dez/ 2009

Educadora: Karine Piaia

Área do conhecimento: Expressão

TABELA I

| Fala significativa | Visão de mundo da comunidade | Limite explicativo da realidade | Visão dos educadores | Problematização | Relação dos elementos da Rede | Tópicos do conhecimento | Recortes do conhecimento | Conceitos | Estratégias, recursos, fontes |
|--|---|---|--|--|--|---|--|---|--|
| Que façam um filho a menos, paguem a luz e deixem o prefeito trabalhar. | - Não tem clareza do que é democracia representativa e fortifica o autoritarismo sem questioná-lo. Percebe o favor individual como se fosse uma prática democrática, natural, normal e correta. A redução do número de filhos é a solução para os problemas econômicos e sociais. | - A resolução dos problemas está na estrutura familiar, preocupação com questões individuais de renda, gestão centralizada. | - A função do estado é de gerar bem estar social. As políticas públicas necessitam ser definidas, usufruídas e fiscalizadas pela população, visando a diminuição burocrática do estado, para que se torne mais eficaz. Ao avaliar os representantes políticos opressores através do voto, o oprimido se coloca na condição de opressor. As mudanças estruturais decorrem também da organização, da formação e da força de pressão da sociedade. O planejamento familiar e a compreensão da função do estado estão associadas ao nível de conhecimento e das condições econômicas | - Quais as implicações do oprimido em assumir o papel de opressor? Quem e como é possível questionar uma postura autoritária? Por que não são percebidas as posturas autoritárias? Quais os mecanismos impostos que contribuem na manutenção dos desfavorecidos não são percebidos pelos mesmos? | Alienação MCMs Assistencialismo -Paternalismo -Sistema Político -Cidadania -Democracia -Direitos Humanos -Identidade de Classe -Individualismo -Desigualdade | - leitura de imagens, cores, escrita, música...; produção textual; poesia, vídeo, sites, releitura, relatório, poesia, texto em prosa | - cartaz, música, vídeo, texto, imagem, slides, a linguagem como poder simbólico, tropicalismo, modernismo, poesia concreta, acentuação das palavras, compreensão e interpretação... | - arte, ditadura, censura, ideologia, poesia, autoritarismo, manipulação, democracia, Modernismo, relações de poder | -música, imagens, textos impressos, vídeos, cartazes, sites. |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|---------------|--|--------|--|--|--|--|
| | | | da população. | | Social | | | | |
|--|--|--|---------------|--|--------|--|--|--|--|

TABELA II

| | | |
|---|---|---|
| Questão geradora: Compreender a interferência do sistema econômico capitalista na situação individual dos sujeitos que fazem parte da comunidade local. | | Questão geradora da área: Como a área de Expressão pode contribuir para desvelar, por meio das diferentes linguagens, as formas de repressão, oportunizando o contra-ponto e percepção das novas formas de resistência diante de um sistema opressor? |
| Estudo da Realidade | Organização do conhecimento | Aplicação do conhecimento |
| - Aproveitando a produção textual realizada na área de Sócio-Histórica, sobre Ética e Cidadania, análise do universo vocabular. Por meio da leitura do texto “A vigilância crítica frente aos riscos de ideologização do discurso” , identificamos, nessas produções, algumas palavras utilizadas frequentemente que reforçam o assistencialismo local e foram incorporadas naturalmente propagando a ideologia dominante. Para melhor percepção da visão dos educandos realizar-se-á uma dinâmica. Num ambiente serão oportunizadas imagens, vídeos, canções e símbolos que traduziam a época da ditadura militar, os alunos irão observar e fazer um relatório levando em conta o que viram, ouviram e sentiram durante o trabalho. | - Fragmentos do vídeo Anos Rebeldes, trechos de músicas que foram censuradas na época como “Prá não dizer que não falei das flores”, do compositor Geraldo Vandré, análises de depoimentos e gravuras. -Estudo bibliográfico sobre as expressões artísticas e culturais durante a ditadura militar, objetivando identificar os mecanismos simbólicos de manipulação ou de repressão cultural por meio do estudo e análise do vocabulário, imagens, textos e contextos do período literário Modernismo. -Juntamente com a área de Sócio-Histórica, confecção de uma linha de tempo, com recortes do momento histórico e expressões artísticas que marcaram esse período. -Sites para aprofundar conhecimentos, em específico, partir-se-á da análise de um cartaz “e posteriormente, explorar-se-á o material disponível no endereço eletrônico”. | - Os alunos deverão representar por meio de algumas expressões artísticas criadas por eles, conceitos de liberdade, cooperação, democracia oportunizando a discussão em torno dos problemas sociais e mecanismos opressivos utilizados na década de 60 até os dias atuais. Produzirão, por meio das ferramentas tecnológicas, a continuação de uma poesia de o poeta Russo Maiakoviski, que serão acrescentadas a um slide. No momento de socialização com a escola, proporcionado por meio da Formação Letiva, poderão expor o trabalho por meio de uma declamação, além de fazerem circular por meio de e-mails suas produções. |

“O importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca com um canal de transferência de conhecimento.”

Ano/Série: 1º EM Turmas: 101, 102 e 103 Período: Out.a dez/ 2009 Educador(a): Sandra H. Gauer e Jonatan Davi Gaediche Área de conhecimento: Sociobiológica

TABELA I

| Fala significativa | Visão de mundo da comunidade | Limite explicativo da realidade | Visão dos educadores | Problematização | Relação dos elementos da Rede | Tópicos do conhecimento | Recortes do conhecimento | Conceitos | Estratégias, recursos, fontes |
|---|--|---|--|--|--|--|--|--|---|
| Que façam um filho a menos, paguem a luz e deixem o prefeito trabalhar | A manutenção do poder é inquestionável (das autoridades) os outros são os culpados, eu não tenho culpa, a classe baixa não tem condições de definir o número de filhos | - A resolução dos problemas está na estrutura familiar, preocupação com questões individuais de renda, gestão centralizada. | As autoridades devem ser questionadas, especialmente, com o viés coletivo. Quem assume sua identidade de classe não se submete..., ainda vivemos numa sociedade autoritária, que caminha para uma sociedade representativa | - Quem deve fazer um filho a menos? - Ter menos filho garante a distribuição de renda? - Por que as famílias precisam pedir a ajuda para o prefeito? | MSEC, MCS, trabalho, política, organização social, infra-estrutura, convivência, renda, moradia, saneamento, conscientização | - Tributação; Distribuição dos recursos públicos; - Orçamento público. | - receitas e despesas; - orçamento participativo; - gráficos; - porcentagem. | - impostos/taxas; - orçamento; - licitação; superávit/déficit - gestão fiscal e pública. | -sites transparência e Sefaz; - Visita e consulta a empresas, escritório de contabilidade, prefeitura; -documentos contábeis. |

TABELA II

| | | |
|--|--|--|
| Questão geradora: Compreender a interferência do Sistema econômico capitalista na situação individual dos sujeitos que fazem parte da comunidade local. | | Questão geradora da área: De que forma a matemática pode contribuir na democratização da aplicação dos recursos públicos? |
| Estudo da Realidade | Organização do conhecimento | Aplicação do conhecimento |
| -Demonstração de diferentes situações de obtenção da renda familiar e sua respectiva aplicação através dos documentos fiscais. -Explosão de ideias sobre orçamento. | - Composição do orçamento público municipal (retorno do FMP e ICMS, impostos de competência municipal e demais de interesses locais). -Experiências positivas do uso do dinheiro público (nacionais e internacionais). | -Simulação de uma situação da destinação de recursos públicos de forma democrática e participativa. |

“O importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca com um canal de transferência de conhecimento.”

FREIRE, Paulo; SCHOOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.