UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
***CAMPUS* CHAPECÓ**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JULIA PATRICIA TECHIO

CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA:
ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

CHAPECÓ
2021

JULIA PATRICIA TECHIO

CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA:
ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva

CHAPECÓ

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Techio, Julia Patricia
Concepções de docência: Análise do Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal / Julia Patricia Techio. -- 2021.
139 f.:il.

Orientador: Dr. Ilton Benoni da Silva

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2021.

1. Docência. 2. Projeto Político Pedagógico. 3. Profissionalidade Docente. I. Silva, Ilton Benoni da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JULIA PATRICIA TECHIO

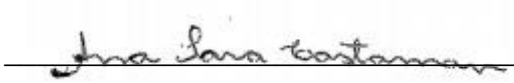
CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA:
ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), para obtenção do título de Mestre em Educação.

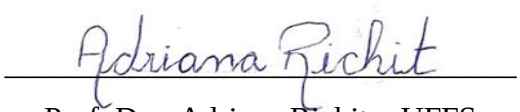
Este trabalho foi defendido e aprovado em: 20/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva – UFFS
Presidente da banca/orientador



Prof. Dra. Ana Sara Castaman - IFRS
Membro titular externo



Prof. Dra. Adriana Richit – UFFS
Membro titular interno

Prof. Dra. Marilane Wolff Paim – UFFS
Membro suplente

Dedico este trabalho a todos que lutam por uma educação para a humanização. Dedico à minha família, especialmente aos meus filhos, Augusto e Pedro Henrique.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua presença amorosa e acolhedora em minha vida.

Agradeço à Universidade Federal Fronteira Sul pela possibilidade de lançar-me neste mundo do conhecimento, onde pude desenvolver-me enquanto pesquisadora e sobretudo constituir-me humana produtora de cultura.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e, em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva, ser humano extraordinário e pesquisador rigoroso, que instigou-me neste processo de pesquisar e manteve uma postura de compreensão e encorajamento no desenvolver deste estudo.

À professora Drª. Ana Sara Castaman – IFRS e à professora Dra. Adriana Richit – UFSS por suas contribuições e encaminhamentos na qualificação, delineando o trajeto desta pesquisa.

À minha família, aos pais, Albino (in memória) e Olga que sempre reconheceram o valor de estudar e incansavelmente, minha mãe enquanto maior incentivadora na busca do conhecimento encorajou-me na realização deste estudo.

Agradeço ao Ronaldo, esposo e companheiro de caminhada, pela compreensão e apoio para que eu continuasse meus estudos e realizasse este sonho. E, especialmente aos meus filhos Augusto e Pedro Henrique por compreenderem a minha ausência, serem luz em minha vida e alimentar o esperançar diário.

Agradeço às minhas amigas, especialmente a Letícia, companheira de estudos e de lamentos, que mantiveram as mãos e braços estendidos durante este caminhar e souberam entender minha ausência por diversas vezes.

Agradeço a Eliria pela leitura atenta, pela escuta interminável da dissertação e por apoiar-me sempre.

Agradeço a EMEF José Theobaldo Utzig, por permitir a realização desta pesquisa.

Muito obrigada a todos!

.

> [...] ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores [...] porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2003, p. 3).

RESUMO

Este estudo se inscreve na linha de pesquisa "Conhecimento e desenvolvimento nos processos pedagógicos", do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* de Chapecó. Tem-se como proposta a abordagem dos conceitos de docência enunciados nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Theobaldo Utzig, localizada no município de Pinhalzinho (Santa Catarina). Objetiva-se analisar as concepções de docência que permeiam os PPP da referida escola e sua aproximação ao conceito de docência numa perspectiva da profissionalidade docente. A pesquisa é de natureza qualitativa do tipo documental e a metodologia utilizada é a análise teórico conceitual, sob as categorias extraídas do conceito de docência ancorado na profissionalidade docente na perspectiva de Tardif e de Contreras. A categorização deu-se a partir das dimensões que compõem a docência – profissão, social e moral –, contrapondo-se a um conceito de docência fundamentado na racionalidade técnica. A análise teórico-conceitual dos conceitos anunciados nos documentos datados de 1998, de 2013/2016 e de 2021 deu-se numa perspectiva de aproximação e/ou distanciamento da docência pautada na profissionalidade docente. A análise permitiu identificar as continuidades e as rupturas presentes nos documentos que retratam a escola em tempos e em contextos diferentes, desde a redemocratização do país nos anos 90 até os dias atuais. Após a conclusão deste trabalho de pesquisa, verifica-se que o processo de constituição da profissionalidade docente nos documentos analisados indica que uma das maiores descontinuidades está na dimensão moral, visto que o avanço do neoliberalismo afeta a autonomia do professor, pois este é cada vez mais aniquilado, restando-lhe um papel secundário no processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Docência. Projeto Político Pedagógico. Profissionalidade Docente.

ABSTRACT

This study is part of the research line "Knowledge and development in pedagogical processes", of the Graduate Program in Education (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE) of the Federal University of Fronteira Sul, Chapecó campus. The proposal is to approach the teaching concepts set out in the Pedagogical Political Projects (PPP) of the Municipal Elementary School José Theobaldo Utzig, located in the city of Pinhalzinho (Santa Catarina). The objective is to analyze teaching conceptions that permeate the PPP of the cited school and its approach to the concept of teaching in a perspective of teaching professionalism. This research has a qualitative nature of the documentary type and the methodology used is the theoretical-conceptual analysis, under the categories extracted from the concept of teaching anchored in the teaching professionalism from the perspective of Tardif and Contreras. The categorization was based on the dimensions that constitute teaching – profession, social and moral –, in opposition to a concept of teaching based on technical rationality. The theoretical-conceptual analysis of the concepts announced in the documents dated 1998, 2013/2016 and 2021 took place in a perspective of approximation and/or distancing of teaching based on teaching professionalism. The analysis allowed us to identify the continuities and ruptures present in the documents that portray the school in different times and contexts, from the redemocratization of the country in the 90s to the present days. After the conclusion of this research, it appears that the process of constitution of teaching professionalism, in the analyzed documents, indicates that one of the biggest discontinuities is in the moral dimension, since the advance of neoliberalism affects the teacher's autonomy, who is increasingly more annihilated, which leaves the teacher with a secondary role in the teaching and learning process.

Keywords: Teaching. Pedagogical Political Project. Teaching Professionalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Trabalhos levantados junto à BDTD, descritor “concepção de docência”.....29
Quadro 2 - Trabalhos levantados junto à BDTD, descritor “projeto político pedagógico e docência” 32
Figura 1 - Sentido social do trabalho docente para Nóvoa (2002) 71
Figura 2 - Dimensões da profissionalidade docente para Contreras (2002).....72

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
EJA	Educação Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SC	Santa Catarina
SEFE	Sistema Educacional Família e Escola
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNC	Universidade do Contestado
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 APROXIMAÇÃO À PROBLEMÁTICA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA 16

2.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E MOTIVOS 16

2.2 A QUESTÃO DA DOCÊNCIA: CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA 23

2.3 ESTUDOS NO ÂMBITO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO 28

2.4 PERCURSO METODOLÓGICO 33

3 DIMENSÕES DA DOCÊNCIA 38

3.1 PROFISSIONALIDADE DOCENTE 38

3.2 DIMENSÃO DA PROFISSÃO 49

3.2.1 Saberes da formação profissional 52

3.2.2 Saberes disciplinares 55

3.2.3 Saberes curriculares 57

3.2.4 Saberes experienciais 59

3.3 DIMENSÃO SOCIAL 61

3.4 DIMENSÃO MORAL 72

4 AS CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA: O QUE OS PPP REVELAM 78

4.1 SITUANDO O PPP 78

4.2 EMEB JOSÉ THEOBALDO UTZIG: HISTÓRIA E CONTEXTO 82

4.3 O PPP DE 1998 E A CONCEPÇÃO DE PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO 83

4.4 O DOCUMENTO DE 2013/2016: A DOCÊNCIA ENTRE A RACIONALIDADE TÉCNICA E A MEDIAÇÃO 92

4.5 O DOCUMENTO DE 2021 E O PROFESSOR: DE PROTAGONISTA A EXECUTOR DE TAREFAS 102

5 ANÁLISE RECORRENTE: EVOLUÇÕES, RUPTURAS E CONTINUIDADES 115

REFERÊNCIAS 121

APÊNDICE A – Tabela das categorias 133

1 INTRODUÇÃO

A condição natural dos corpos não é o repouso, mas o movimento.
Galileu Galilei

Refletir sobre a docência, eis o objetivo originário e fundamental desta investigação. Os movimentos iniciais de pesquisa sugerem a descrição das motivações e dos principais questionamentos que conduzem o desenvolvimento da temática central do trabalho, associados às experiências familiares e acadêmicas e ao tempo de docência em escola pública. É importante evidenciar que, mais do que relatar e descrever fatos essenciais que marcaram a trajetória transcorrida, cabe observar os elementos que caracterizam os pilares fundamentais como educadora no ensino público, os quais perpassaram por padrões de docência nesse tempo vivenciado.

O exercício da docência desde 2002 na rede pública de educação é objeto de reflexão, agora com a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Portanto, este estudo nasceu da angústia, do memorar, de compreender e de aprofundar a historicidade transcorrida enquanto personagem do processo de constituir a minha identidade como educadora. Como profissional que trabalha na área da educação, para quem acredita, parafraseando Freire (1987), o conhecimento é capaz de mudar as pessoas a partir de uma educação libertadora, inserida no meio social dos alunos e, por conseguinte, o mundo será transformado e melhorado.

A construção de uma sociedade justa e democrática se dá na trajetória coletiva dos humanos a partir de um contexto sócio histórico e social almejado num processo dialético. Nesse sentido, como fio condutor e motivador, nas palavras de Gambi (1999), a memória é um exercício do prosseguir e do fazer ser, que não pode ser interrompido: “[...] a história é o exercício da memória realizada para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível” (GAMBI, 1999, p. 35).

Consideramos ser essencial pensar sobre a docência em pleno século XXI, pois isso envolve um conjunto de referências que precisam ser aprofundadas levando-se em conta demandas que permeiam o cotidiano da escola. A ação docente, por implicar na formação do homem, abrange uma dimensão que ultrapassa a escola. Como aponta Teixeira (2007, p. 430), “[...] se instaura em uma relação entre sujeitos sócio-culturais, constituindo-se na relação, a partir dela e nunca fora dela, a condição docente é, antes de tudo, da ordem do humano”. Assim, o conceito de docência está imerso nas interações sociais e, por isso, a docência

enquanto ofício ocupa um espaço de destaque, cujos significados precisam ser construídos e reconstruídos numa perspectiva histórica crescente, a qual abrange o reconhecimento que a profissão requer.

Neste cenário, é recorrente refletir sobre a docência como um trabalho que se assenta numa "[...] concepção de docência tomada como profissão, analisando-a a partir de categorias como atividade, status e experiência, na articulação em torno do que defende como uma epistemologia do trabalho docente" (PEREIRA, 2017 apud FRANGELA; DIAS, 2018, n.p). A trama de relações que envolve o trabalho docente, bem como as dimensões que ela abarca, nos encaminha,

> [...] em uma relação cujo sentido e dinâmicas nos remetem aos processos de formação humana que se compõem, entre outras de suas vigas, das possibilidades do aprender e do ensinar, do transmitir e do apropriar-se dos conhecimentos e saberes existentes, sejam eles dos campos disciplinares ou outros tipos de conhecimentos e saberes socialmente produzidos, selecionados e distribuídos. Conhecimentos e saberes a serem apresentados e interrogados, não como algo acabado e natural, mas dinâmico. Historicamente construídos pelo trabalho e agenciamentos de longas cadeias de grupos e gerações humanas no jogo das forças, dos conflitos e tensões sociais. Saberes e conhecimentos vindos das escolhas e contingências em que foram sendo criados, mediante os quais o mundo foi sendo reinventado em pensamentos, ideias e palavras, foi sendo simbolizado e sistematizado, foi sendo grafado, nos tempos e espaços da vida cotidiana, tanto quanto nos largos e longos espaços e temporalidades das durações históricas (TEIXEIRA, 2007, p. 431).

Destarte, a história da docência é marcada pelos fazeres e pelos saberes de todos os professores. E, por considerar a escola o espaço onde a docência é concretizada, no intuito de

> [...] discutir a condição docente para além de sua fundação, observando-a em sua historicidade, nos conteúdos e formas em que vai sendo criada e recriada, é necessário considerar as realidades sócio-históricas em que se insere. É preciso compreender seus enredos, (re)conhecendo-a em suas manifestações concretas, [...] fazendo-se e desfazendo-se em possibilidades diversas, conforme os contextos, elementos e sujeitos que a constituem (TEIXEIRA, 2007, p. 434).

Assim, elegemos a noção de docência como fio condutor desta pesquisa e buscamos nos emaranhar na complexa reflexão sobre a "docência como profissão que molda a nós, que a exercemos, ao mesmo tempo em que moldamos também, por dentro das singularidades de nosso trabalho, esta profissão" (CABRAL; SILVA, 2019, p. 52). Nesta busca, escolhemos analisar o conceito de docência emerso no Projeto Político Pedagógico – doravante PPP –, documento norteador do trabalho escolar e, a partir dele, tecer aproximações teóricas às

categorias que sustentam um conceito de docência pautado na profissionalidade[1] docente, embasados nos escritos de Tardif (2014) e de Contreras (2002).

Por intermédio deste estudo propomos o reconhecimento da docência levando-se em conta os âmbitos de sua função. Dessa forma, no primeiro capítulo apresentamos a introdução deste estudo. E, no segundo capítulo, exploramos questões quanto ao surgimento da problemática da pesquisa. Por conseguinte, debatemos sobre a docência a partir do envolvimento da pesquisadora na sua trajetória em constituir-se docente, a pesquisa do material já produzido, o caminho metodológico e a opção por pesquisar no PPP.

No terceiro capítulo, ao abordarmos o conceito de profissionalidade docente, destacam-se as categorias que compõem a docência, nomeadas como dimensão da profissão, dimensão social e dimensão moral. A primeira categoria – dimensão da profissão – é fundamentada pelos saberes docentes[2] que compõem o profissional docente em sua prática, noção sustentada por Tardif (2014). A segunda – dimensão social – aponta que o professor tem um compromisso social e deve ser um agente de transformação no dia a dia. Seu objeto de trabalho é também social e sua origem, sua experiência e sua vivência repercutem na sala de aula, provocando reações e expectativas, com aporte teórico também sustentado em Tardif (2014). Corroborando, Contreras (2002) também indica como requisito da profissionalidade, a dimensão denominada compromisso com a comunidade ou dimensão social. A terceira categoria – dimensão moral – reconhece a prática docente situada numa trama de relações, assentando a atividade na dimensão moral no que se refere às características éticas e morais, pautadas em Contreras (2002) e em Tardif (2014). Discute-se neste capítulo que ao se aproximar do conceito de docência sustentado pela profissionalidade docente, se distancia daquele pautado na racionalidade técnica, no qual a prática profissional desse modelo sustenta que a execução e a ação na relação entre conhecimento teórico e técnico se dá exclusiva e restritivamente pela aplicabilidade instrumental.

No quarto capítulo discorremos sobre a relevância do PPP, objeto desta pesquisa. Pontua-se sua articulação com o conceito de docência, ressaltando sua definição e sua perspectiva histórica. Realizamos a análise dos documentos evidenciando aproximações e distanciamentos às categorias pré-estabelecidas. E por fim, pontuamos reflexões que se

[1] A profissionalidade docente diz respeito ao desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente. Desse modo, as qualidades profissionais apoiam-se na forma de o professor interpretar como deve ser o ensino e suas finalidades (CONTRERAS, 2002).

[2] Para Tardif (2002), os saberes dos professores são um conjunto de saberes provenientes de fontes variadas (dos livros didáticos, dos programas escolares, dos conteúdos a serem ensinados, da experiência).

referem à docência e caminhamos no sentido de sistematizar evoluções, rupturas e continuidades na noção de docência identificada nos documentos analisados.

2 APROXIMAÇÃO À PROBLEMÁTICA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Este capítulo se presta a apresentar o surgimento da problemática desta pesquisa e a busca pelo estudo da docência, por isso, julgou-se necessário iniciar por uma contextualização sobre o crescente envolvimento com a temática na trajetória pessoal e profissional da pesquisadora[3].

2.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E MOTIVOS

Se cada povo possui traços e características específicas, sua memória deve ser preservada e valorizada para perceber o quanto é importante a história dos processos ocorridos nas sociedades, com suas mais variadas transformações. Se, por natureza, somos seres sociais e participamos e estamos inseridos em realidades multiculturais, é pertinente apresentar na pesquisa fatos que marcaram o percurso e as atividades essenciais que dão significado à caminhada a ser realizada, perpassando minha infância escolar, como também minha vida acadêmica e profissional.

Em suma, frente ao exposto, a curiosidade que move as mais variadas descobertas feitas pelo ser humano, ou seja, as reflexões, as observações e os questionamentos acerca do cotidiano, resultam do processo histórico na construção do conhecimento científico, que são os fundamentos e a sustentação da educação comprometida com o seu contexto social. Portanto, trazer presente a trajetória pessoal é fundamental em vista de perceber como a educação influencia o nosso ser professor dentro das dimensões da profissionalização.

Antes de fazer o relato pessoal do meu itinerário como ser humano historicamente construído, cabe perceber, nessa perspectiva, como o regionalismo e as suas concepções deixam marcas profundas e pesam nas diferentes formas de interagir e de pensar das pessoas a partir da realidade que estão incluídas. É preciso destacar que este modo de ser tem fundamentação na formação sociocultural de um povo ou de uma cultura, com suas especificidades e orientações que são decisivas na construção social dos sujeitos. Nesse sentido, a escrita de Ribeiro (1986) nos faz refletir e nos lembra da necessidade de problematizar o óbvio para desnaturalizá-lo. Este é o trabalho do pesquisador/investigador, mesmo sabendo das suas condições e de seus limites para enfrentar algumas questões.

[3] Por se tratar de um relato pessoal da pesquisadora, a seção é escrita em primeira pessoa do singular.

> Acho mesmo que os cientistas trabalham com o óbvio. O negócio deles – nosso negócio – é lidar com o óbvio. Aparentemente, Deus é muito treteiro, faz as coisas de forma tão recôndita e disfarçada que se precisa desta categoria de gente – os cientistas – para ir tirando os véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio. O ruim deste procedimento é que parece um jogo sem fim. De fato, só conseguimos desmascarar uma obviedade para descobrir outras, mais óbvias ainda (RIBEIRO, 1986, p. 1).

Consoante à abordagem e ao raciocínio de Ribeiro (1986), é importante situar a história que colaborou no caminho em que proponho entender a realidade vigente, a qual vai além de semelhança com outras histórias idênticas e com outras culturas que vivenciaram e sentiram por longos anos. Essa forma de pensar determinou muito o meu modo de ser e de estar, o qual fui compreendendo a partir de um olhar crítico no decorrer do processo formativo, em suas diferentes etapas.

Dessa forma, pode-se afirmar que a região Oeste do estado de Santa Catarina é tratada, genericamente, pelos próprios habitantes da região Leste do estado (litoral, grandes cidades, capital Florianópolis) como "interior". Essa forma de pensar vai além da simples forma de se expressar e, por muito tempo, interferiu diretamente na construção de políticas públicas de incentivo à região Oeste. Um dos exemplos é em relação à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que foi fundada em 1960 na capital do estado, cidade de Florianópolis. Já a região Oeste Catarinense foi contemplada com a vinda de uma universidade pública somente após 50 anos da fundação da UFSC. Sendo assim, no ano de 2009 a referida região passou a ser sede da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)[4]. A tardia conquista da universidade pública trouxe presente o debate em torno de como a educação é um determinante para o desenvolvimento regional, já que ela é um bem público disponível para tantos cidadãos até então marginalizados. Neste cenário, ao referir-se ao acesso dos jovens das camadas populares a universidade, Nierotka e Trevisol (2015, p. 30), pontuam que

> [...] as políticas e as ações afirmativas implementadas abriram a universidade para os jovens das camadas populares. O acesso, a despeito de ser apenas uma das dimensões de um processo mais amplo de democratização da universidade, é um elemento fundamental na medida em que desafia a IES a se conceber e a se realizar como um bem público a serviço da sociedade.

Considerando que a educação está alinhada ao desenvolvimento de um povo, a inexistência de ensino superior gratuito e de qualidade em nossa região, por muitos anos,

[4] Lei n.º 12.029, de 15 de setembro de 2009.

caracterizou-nos como interior. Contrapondo a esta visão que prosperou por muito tempo, Teixeira (1996, p. 60) afirma que,

> O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do trabalho e do tipo de relações humanas.

Decorrente desse posicionamento, entende-se que a educação é um direito individual que abrange a dimensão social, na qual a formação de cada sujeito contribui para o desenvolvimento político, econômico e social.

Reportando-me historicamente às origens familiares – como filha de agricultores de uma pequena cidade da região Oeste Catarinense, chamada de Lindóia do Sul –, desde minha infância, apesar das dificuldades e de terem tido pouco acesso ao estudo, meus pais foram um exemplo de vida, de educação e de persistência ao me incentivarem a estudar. De modo particular, apesar de pouco ler e escrever, minha mãe sempre me entusiasmou a prosseguir com meus estudos e valorizava o conhecimento, apresentando-o ao seu modo, como meio de libertação. Não foi possível aos meus irmãos cursarem o nível superior, pois devido às condições financeiras, os filhos seguiram a profissão dos pais. Porém, por ser "temporona"[5], isto é, ser a filha mais nova, tive a oportunidade de estudar e de cursar o ensino superior.

Com relação à minha primeira experiência na escola, mesmo sendo criança, trago presente à caminhada no pré-escolar. Permanecem vivas na memória as imagens da minha primeira professora e das grandes caixas azuis de areia que fizeram parte do meu processo de alfabetização. Da mesma forma, no ensino fundamental e médio, recordo o papel dos professores na intenção de motivar-me para avançar com muito esforço nos estudos. Mesmo tendo incentivo por parte de meus pais, eles não tinham o hábito de acompanhar a caminhada dos filhos – olhando os materiais ou ajudando nas atividades que recebíamos – devido à falta de conhecimento em fazê-lo. Contudo, a importância dada por eles ao conhecimento me proporcionou o encantamento por este mundo.

Outra experiência fundamental, que é a razão de continuar minha vida profissional na educação e dar sequência aos estudos, está relacionada ao início do curso superior em 1999, no qual cursei a licenciatura em Pedagogia com habilitação em séries iniciais e em educação infantil, pela Universidade de Contestado, na cidade de Concórdia (SC). Para mim, que pouco acesso tive ao mundo do magistério, a rigorosidade de um curso frequentado na época, exceto

[5] Adjetivo: fora do tempo certo; cuja ocorrência se dá fora da época ideal.

como estudante de escola pública durante toda a trajetória escolar, trouxe a possibilidade da construção de uma infinidade de conhecimentos novos e de contato com experiências do mundo escolar trazido pelas minhas colegas da época, as quais, em sua grande maioria, já atuavam em sala de aula.

Depois de concluir os estudos acadêmicos, fui efetivada como professora no município de Saudades (SC), na educação infantil, por intermédio de um concurso público em 2003. No referido município realizei a experiência no magistério até 2014, dedicando-me na modalidade de creche e, posteriormente, na pré-escola. Ao me perceber na sala de aula, regente de uma turma de crianças com faixa etária de quatro anos, me vi envolvida com questões alheias às teorias do ensino e de aprendizagem estudadas ao longo do curso de licenciatura, colocando-me diante de lacunas e de desafios postos pela docência. E, talvez, seja este o primeiro questionamento sobre o ser professora.

Faz-se necessário estabelecer um diálogo a partir das diferentes compreensões teóricas e metodológicas que são postas ao confronto quando se está em sala de aula. Assim, a partir da Carta aos Professores, de Paulo Freire (2001), cabe articular a relação entre ensinar e aprender enquanto processo dinâmico e transformador, na medida em que o docente se abre e está disposto a descobrir no outro a possibilidade de construir relações, pois,

> [...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p. 259).

Na afirmação supracitada, evidencia-se que todo o conhecimento construído é confrontado de forma natural por intermédio da experiência concreta em sala de aula. Além de que, o conhecimento é enriquecido de tal maneira que novas ideias e compressões sejam acrescentadas na relação entre ensinar e aprender, que são incorporadas pelas vivências.

Assim, a exemplo da experiência realizada na infância, marcada com uma visão de educação enquanto possibilidade de libertação e de reconhecimento do conhecimento científico como empoderamento, constituo-me como ser humano, mas também, como profissional docente. O curso de licenciatura permitiu-me esperançar sobre a vida, a construção da sociedade e do ser humano, além da confirmação de que a educação pode ser um processo humanizado, político, histórico, cultural e social. O ser professora na sala de aula da educação infantil trouxe-me uma nova experiência, novos questionamentos e novas

possibilidades, pois "[...] a vida intelectual só se desenvolve, se mantiver a atitude de abertura ao diferente, ao novo, ao questionamento. Quando alguém se cansa e se irrita diante das novidades, é sinal de que sua estrutura mental se calcificou" (LIBÂNIO, 2001, p. 81).

Outro momento significativo e enriquecedor foi o trabalho que realizei no período do programa do Telecurso 2000[6], modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com turmas de ensino médio, no qual o aluno concluía sua etapa de estudo em 18 meses. As aulas eram diárias, presenciais e noturnas. Na metodologia de Telessala, os alunos tinham o compromisso de assistir às teleaulas[7] junto com o professor orientador e, posteriormente, realizavam as atividades conforme as recomendações. Portanto, o Estado, que era responsável pela modalidade, oferecia as formações e as orientações aos professores em vista de desenvolverem os conteúdos a partir das teleaulas. O docente dedicava-se intensamente em trabalhar todos os componentes curriculares do ensino médio com base nas teleaulas envolvendo os livros do telecurso e as formações recebidas da Secretaria do Estado de Educação (SED).

Esse panorama de ensinar jovens e adultos foi uma tarefa árdua, pois apesar da formação metodológica que a licenciatura me proporcionou e da pouca experiência com a docência na educação infantil, estava envolta em muitas outras problemáticas quanto aos conteúdos e às particularidades daquela modalidade de ensino. Para além de qualquer tentativa de delimitar uma compreensão única, para esse processo de ensino, Freire (2007, p. 23) é incisivo em afirmar que "[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

Frente à configuração de trabalhar com um grupo de alunos heterogêneos, composto por sujeitos múltiplos e com trajetórias de vida singulares, havia um desejo coletivo de prosseguirem seus estudos em busca de uma melhora na qualidade de vida ou em função de pressões oriundas do mundo do trabalho. Trabalhar com jovens e adultos, que em sua grande maioria abandonaram a escola por adentrarem precocemente no mercado de trabalho ou pela dificuldade de acesso à escola, colaborou significativamente na minha trajetória docente.

---

[6] Método de ensino supletivo de 1º e 2º graus desenvolvido para a formação e a qualificação profissional básica de jovens e de adultos que, por razões diversas, não concluíram ou tiveram que interromper os seus estudos.

[7] Trata-se de um conjunto de programas produzido pela parceria entre o Canal Futura, a Fundação Roberto Marinho, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). O Ministério da Educação (MEC) associou-se à parceria e criou em 1998 o projeto Telessalas 2000, desenvolvido com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Este ambiente propiciou-me o encontro com sujeitos de histórias similares à história de meus irmãos, da minha família como um todo. A oportunidade de atuar enquanto docente nesta modalidade possibilitou-me participar da inserção destes alunos ao universo letrado, conhecer os diferentes saberes, compreender as particularidades existentes no modo de aprender e reconhecer minhas limitações.

Inspirada em Freire (2007, p. 135), "[...] minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei". Em suma, diante do exposto, me senti responsável pela aprendizagem destes alunos. Apesar do suporte das teleaulas e dos livros, enquanto docente, o desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem estava sob minha responsabilidade. Descobri, na vivência da docência, o tornar-me professora.

Com o intuito de continuar os estudos em 2006, iniciei um curso de licenciatura em Física na modalidade a distância, oferecido pela UFSC na cidade de Chapecó. Concluído em 2012, o curso foi uma caminhada árdua, pois as aulas aconteciam nas sextas-feiras de tarde e de noite e aos sábados o dia todo. Os professores ministravam 10% da carga horária de cada componente curricular presencial e o restante a distância, por videoconferência e teleaulas, com um tutor no polo de ensino para esclarecer dúvidas ou dar explicações necessárias.

Até aquele momento, o processo de ensino e de aprendizagem era construído em sala de aula presencialmente, com metodologia própria e saberes específicos das áreas humanas. Todavia, ao entrar em outra área de conhecimento, ou seja, licenciatura em Física, de início houve desconfortos e dificuldades em estabelecer uma relação com uma nova forma de pensar e interagir com a realidade. Essa adaptação foi uma experiência custosa tanto na relação cognitiva quanto na adaptação a esta nova forma de ensino e de aprendizagem. Em decorrência disso, existe uma lacuna grande entre cursar Pedagogia e Física, por envolver conhecimentos muito específicos destas áreas do conhecimento, além de um preconceito histórico entre a área de humanas e de exatas. Neste constituir-me professora, este espaço propiciou-me conhecer mais uma das singularidades da docência.

Entretanto, não posso deixar de relatar que desde 2016 iniciei os trabalhos como servidora pública concursada no cargo de Assistente Técnico Pedagógico em Pinhalzinho (SC), na Escola Municipal de Educação Básica José Theobaldo Utzig, que atende alunos do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental. Ainda leciono aulas de Física na modalidade da EJA pela SED de Santa Catarina, com contrato temporário. Assim, vão se complexificando os liames de meu envolvimento com a docência e, por consequência, aprofundando o desejo e a

necessidade de pensá-la de forma mais detida e mais sistemática, num processo em crescente amadurecimento.

O ingresso na função de Assistente Técnico Pedagógico, além de dar continuidade na docência, proporcionou-me um olhar mais abrangente sobre o exercício educacional, o qual não se restringe à sala de aula. Isso me proporcionou um exercício reflexivo em contraponto com a história enquanto professora, a qual já era permeada por inquietações e constantes questionamentos em relação ao ensino pedagógico e ao processo desenvolvido em torno do papel da escola. Em busca de possíveis respostas, no ano de 2017 cursei a disciplina isolada "Formação de Professores", oferecida pelo Programa de Mestrado em Educação da UFFS, *campus* Chapecó, a qual possibilitou uma contextualização sobre a profissionalização docente e aguçou-me ainda mais nesta área para ingressar no mestrado.

Neste trajeto, ao me constituir ser humano histórico e social, no desenvolvimento profissional e no fazer pedagógico, se compôs o questionar sobre o papel do professor e as implicações no ato de educar. Por esse viés reflexivo, tornar-se professora ultrapassa o conhecimento dos conteúdos curriculares no trabalho com a educação infantil, da EJA ou do ensino fundamental. Impulsiona-me a pensar na dimensão da docência e nas peculiaridades que orientam e concretizam o trabalho daquele profissional cujo papel é fundamental no desenvolvimento do aluno, para a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado e vivenciado, a partir de um processo construído e não posto de cima para baixo.

Portanto, as políticas de formação dos docentes devem estar voltadas para a transformação do ambiente escolar: "[...] os professores necessitam ter consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e da maneira pela qual elas afetam as decisões levadas a efeito e nas salas de aula" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 416). Neste contexto, buscar a compreensão das facetas da docência a partir das perspectivas teóricas e metodológicas que orientam as abordagens e a prática da sala de aula é algo essencial e urgente.

As provocações dessa pesquisa emergiram das experiências diversas em sala de aula, mas também do cargo de assistente técnico pedagógico e das mudanças pedagógicas ocorridas na escola onde trabalho, com a implantação de um sistema privado de apostilas, que levou ao abandono da proposta pedagógica em vigor até 2017. Frente a esta situação, um dos objetivos desta pesquisa é compreender as implicações dos diversos conceitos de docência nos diferentes espaços/tempos da escola. Por isso, a pergunta "o que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade"

(GADOTTI, 2003, p. 17), tem um sentido cada vez mais atual em tempos acelerados que se transformam constantemente, mas que nunca perdem o significado de ser frente ao seu ofício, mesmo sendo a cada dia mais desafiador.

A partir da apresentação sobre a trajetória acadêmica e profissional, destaco que em 2019 tomei a decisão de fazer o processo de seleção do Mestrado em Educação na UFFS, *campus* Chapecó (SC). Após os procedimentos exigidos na seleção, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) para prosseguir com os estudos acadêmicos, na busca do meu desenvolvimento profissional. Como já destaquei ao longo do texto, as dificuldades em estudar numa universidade pública agora são traduzidas em objetivos e em metas alcançadas, em que esperançar sempre estava presente em meu horizonte e, em grande parte, de muitos colegas.

Após iniciar os estudos, em conversa com o Professor Orientador Ilton Benoni da Silva, definimos o tema da pesquisa e a trajetória, o rumo que seria percorrido, sob o título "Concepções de docência: análise do Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal". Reforço que a temática está relacionada com a linha de conhecimento e de desenvolvimento nos processos pedagógicos, nos quais os questionamentos durante toda minha trajetória profissional se fizeram presentes e, atualmente, no ambiente/escola onde atuo, conforme exposto.

2.2 A QUESTÃO DA DOCÊNCIA: CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA

Um dos pontos a ser discutido é em relação ao desenvolvimento de uma consciência social da educação que seja comprometida e atenta com a realidade dos professores e dos alunos. O processo de ensino e de aprendizagem impulsiona o professor a ser provocador e instigador na pluralidade e de um contínuo espaço de interação e de conhecer com o outro e não de forma isolada. Considerando o que foi exposto, reiteramos que o trabalho do docente é constituído em suas especificidades e nas relações entre ensinar e aprender, a partir de um trabalho interativo e relacional. Portanto, a riqueza está em envolver-se, participar e estar aberto para dialogar e provocar a interação, que segundo Tardif (2014), se dá numa relação intersubjetiva e de reciprocidade mútua.

> O professor tem que trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena

> interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2014, p. 132).

A partir dessa perspectiva há um duplo movimento de um processo interativo assim exposto: estar à disposição para ensinar com propriedade e estar aberto para aprender, ouvir e conviver. De acordo com Tardif (2014), o trabalho do docente consiste em gerenciar relações sociais que estão permeadas de tensões, de dilemas, de negociações e de estratégias a serem desenvolvidas, as quais se dão no ato de ensinar e de aprender. Dessa forma, o fazer pedagógico enquanto prática social permite reconhecer o elo estreito entre o referencial teórico e as vivências a partir das interações pessoais. Tal compreensão serve para orientar, visto que o aprendizado teórico se completa em sua relação prática.

Nesse sentido, o fazer pedagógico do professor não pode ser improvisado, mas estar embasado e fundamentado. Afinal, por intermédio do espaço político pedagógico é oportunizado ao aluno o processo de ensino e de aprendizagem formal e, consequentemente, o conhecimento historicamente sistematizado nesse espaço coletivo e político que sustenta o exercício da docência.

> São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na diversidade de indivíduos e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo-sociedade-natureza (MORIN, 2010, p. 13).

Partindo do pressuposto de que a educação é interativa, justifica-se o interesse e o comprometimento em discutir o conceito de docência a partir do PPP, documento necessário e que subsidia o trabalho pedagógico[8] dos professores nas escolas. Em suma, ao referir-se ao PPP, Veiga (1996, p. 13) expõe que,

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (SAVIANI, 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da

[8] "[…] é a categoria central tanto na organização da escola, expresso em seu projeto pedagógico, quanto no conhecimento resultante dos processos realizados na instituição. Daí porque urge aprofundar a compreensão dessa categoria, estabelecendo mais claramente suas características e, sobretudo, implicações" (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 563).

> escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Assim entendido, além de cumprir a função organizativa da escola e do trabalho pedagógico em compromisso com a coletividade, o PPP engloba as propostas e os programas desenvolvidos no ambiente escolar. Sua finalidade e suas diretrizes condizem com as necessidades e os almejos que a instituição – articulada com a comunidade – quer alcançar, e por isso, em certo sentido, representa as especificidades de cada escola. Cabe perguntar: ele também é um instrumento ideológico e político que visa o cumprimento da função social da escola? Destacamos ainda que nele são anunciados o planejamento, a definição de estratégias e as condições para que a prática educativa se concretize no desenvolvimento integral dos sujeitos. Ainda, evidencia a concepção de docência articulando suas categorias.

Para tanto, o PPP é um documento referencial que dá um rosto e uma identidade à escola, mas também orienta as ações, os caminhos e as metas propostas para serem atingidas e auxilia os gestores e as equipes pedagógicas na avaliação da caminhada realizada. Conforme sustenta Veiga (1996, p. 14), "[...] uma teoria que subsidie o projeto político pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população". Sob esta visão, o PPP norteia as atividades, representa e é expressão da coletividade que, por meio de uma visão sócio histórica e política, se apresenta como um instrumento eficaz e que dá condições para que o processo seja mais democrático.

Nessa perspectiva, além de acompanhar as mudanças, o PPP precisa ser flexível e aberto e deve ser constantemente revisitado, repensado e reconstruído com as alterações, caso sejam necessárias, para ser um instrumento norteador. Por isso, o PPP é uma construção ou uma elaboração coletiva de forma interativa e participativa e que envolve desde os professores, até os alunos, os pais e a direção. Conforme a visão crítica de Libâneo (2012, p. 484), "[...] o projeto resulta de práticas participativas. O trabalho coletivo, a gestão participativa, é exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica". Neste exercício reflexivo a ser desenvolvido e no contexto da pesquisa, pode-se afirmar que o documento do PPP está intimamente articulado ao fazer pedagógico e à concepção de docência, o qual teve mudanças significativas e passou por diversos processos em diferentes momentos históricos.

Evidencia-se, desse modo, a estreita ligação entre a concepção de docência, de profissionalização e de PPP, conceitos que se entrelaçam em sua constituição. Nesse sentido,

Fontana (2003) escreve sobre a indagação de ser docente e destaca a revelação das muitas faces desta profissão.

> Assim como crianças que, surpresas e inquietas, nos parques de diversão, jogam com o secreto desejo humano de brincar com a própria imagem na sala dos espelhos, temos vivido o jogo ambivalente de identificação e de afastamento diante das faces que nos têm sido devolvidas pelos relatos de investigação e pelos projetos de intervenção produzidos sobre e/ou a partir de nossa atividade, segundo perspectivas teórico-metodológicas diversas (FONTANA, 2003, p. 17).

Observamos, porém, que se trata de apreender e que toda a relação é construída quando os sujeitos envolvidos têm uma interação livre e democrática ou espontânea, como as crianças que nos surpreendem com o seu desenvolvimento intelectual e perceptivo sobre a realidade. Por isso, é importante identificar as realidades subjacentes sobre as diversas concepções de docência que são predominantes e que influenciam diretamente nos processos pedagógicos e as características acerca do trabalho pedagógico. Tal percepção, pois,

> Seja como aceitação, submissão ou como resistência, habitamos essas "faces", conferindo-lhes vida, materialidade, tornando-as parte constitutiva "do ser professor (a)" em nós. Por isso, adentrá-las, inquiri-las de perto é também uma forma de nos aproximarmos dos professores e professoras que temos sido (FONTANA, 2003, p. 17).

Diante do exposto, será analisado o PPP quanto à(s) concepção(ões) de docência que o(s) permeia(m) naquilo que está explicitado, mas também, no que eventualmente apareça subentendido ou em forma de lacuna e/ou descontinuidade/rupturas, em suas diferentes versões, pois, foram identificados três documentos produzidos ao longo da história da escola. Nesse sentido, a base da discussão está nos pressupostos teóricos e metodológicos sobre a concepção de docência que serão evidenciados no PPP. Destacamos que o PPP é a materialização dos anseios do coletivo escolar.

Desse modo, reafirmamos a proposta que conduzirá e terá como horizonte da pesquisa a análise dos PPP da Escola Municipal de Educação Básica José Theobaldo Utzig do município de Pinhalzinho (SC), documento norteador deste espaço institucional. Neste contexto, justificamos que o tempo histórico é relevante para a pesquisa, pois ressaltamos que a mudança de governos preconiza uma prática comum na educação e, consequentemente, nos PPP. Como exemplo, citamos a criação de novos programas, projetos e planos para a escola. Assim, no decorrer do tempo, as administrações, com intuito e propósito de inovar e quase sempre sem levar em conta a construção histórica da escola, romperam com a continuidade da

dinâmica escolar. Essa conduta tem incidência direta no processo de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, na construção da docência.

Partindo desta contextualização, Tardif (2014, p. 123) afirma que, "[...] como todo o trabalho humano, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise". Logo, como informado, esta pesquisa tem como propósito analisar os PPP de uma escola municipal. Ao analisar os PPP, deve-se levar em conta a compreensão e a conceituação de docência que os documentos caracterizam, em vista de evidenciar as mudanças, as rupturas e as continuidades. O recorte utilizado será o primeiro PPP da escola datado do ano de 1998, o segundo datado de 2016 e a versão em vigência do ano de 2021.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de realizar novas pesquisas no campo da profissionalidade docente e percebendo como elas se manifestam dentro dos PPP da Escola Municipal de Educação Básica José Theobaldo Utzig. A escolha da instituição se dá pela sua relevância no espaço social e físico que ocupa. Em consequência da investigação, cabe sustentar um questionamento que perpassa pelo seguinte problema de pesquisa: quais as concepções de docência que permeiam os PPP da Escola Municipal de Educação Básica José Theobaldo Utzig do município de Pinhalzinho (SC) e suas possíveis implicações na profissionalidade docente?

Ressaltamos que a análise dos conceitos de docência presentes nos PPP relaciona-se em uma cadeia conceitual articulada entre si, dando sustentação a co-reciprocidade, assim entendido: docência e conhecimento/saberes; docência e ensino aprendizagem; docência e discência; docência e projeto pedagógico; docência e sociedade; docência e profissionalização; docência e docentes; docência e Estado.

Para desenvolver a pesquisa a partir da problemática exposta, foram elaboradas questões norteadoras para instigar e organizar a reflexão:

a) Qual o conceito de docência presente nos PPP?
b) Quais as implicações sobre a profissionalidade docente?
c) Historicamente, há descontinuidades no papel do professor?
d) Quais relações, apesar do tempo, resistem no conceito da docência?

Diante da exposição da justificativa, da escolha do tema e da problemática da pesquisa, se faz necessário elaborar o objetivo geral da pesquisa, o qual está articulado da seguinte forma: analisar as concepções acerca da docência que permeiam os PPP da Escola Municipal de Educação Básica Utzig do município de Pinhalzinho (SC) e suas possíveis

implicações na profissionalidade docente. Desse modo, definimos os objetivos específicos para a construção e o andamento da pesquisa:

a) Apropriar-se do debate contemporâneo sobre docência e eleger uma referência teórica para as análises;
b) Sistematizar os elementos que compõem o conceito de docência nos PPP a partir de seus fundamentos;
c) Verificar as relações e as descontinuidades no conceito da docência no decorrer do espaço/tempo;
d) Compreender as implicações dos diversos conceitos de docência para a profissionalidade docente.

2.3 ESTUDOS NO ÂMBITO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Com o propósito de apropriar-se dos trabalhos desenvolvidos sobre concepção de docência no âmbito do PPP, realizamos um levantamento minucioso de dados e de informações de estudos nos programas de pós-graduação do Brasil. Além de desejarmos conhecer as pesquisas que foram realizadas na vida acadêmica nas diversas universidades do país, esse movimento oportuniza um aprofundamento teórico e metodológico.

Para melhor delimitarmos o campo de pesquisa, selecionamos os trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir de uma pesquisa avançada. Esta base integra, em um banco de dados, as teses e as dissertações existentes no Brasil e possibilita o acesso a esses documentos que estão disponíveis no sistema. Realizamos o levantamento de dados on-line no portal durante o ano de 2020, possibilitando a elaboração de um cenário sobre os estudos acerca da temática apresentada. Ainda, pelos dados encontrados, foram identificados autores que se debruçaram nas discussões em torno da área e da problemática do objeto central, os quais estão expostos no Quadro 1, em vista de auxiliar numa melhor visualização e organização da pesquisa.

O primeiro descritor para realizar a pesquisa foi “concepção de docência”. Encontramos ao todo 28 trabalhos sobre a concepção de docência, que estará disponível para verificação. Num segundo momento, o descritor utilizado foi “projeto político pedagógico e docência” e nele encontramos apenas um resultado. Nesta pesquisa não foi delimitado um período de tempo para a seleção dos trabalhos. Ao olhar para os resultados obtidos observamos um número reduzido de estudos de teses de doutorado e de dissertações de

mestrado para a temática proposta com seus objetivos e seu questionamento acerca da pesquisa. A busca pelos dois títulos reuniu o total de 29 produções científicas.

A partir disso, procedemos à leitura minuciosa dos resumos dos trabalhos encontrados, identificando os que se alinhavam com nosso tema de pesquisa, ou seja, abordavam o conceito de docência no âmbito educacional, sendo este o critério de exclusão. Posteriormente, realizamos a leitura dos resultados e das considerações finais destes estudos, observando a organização, as referências e os demais elementos teóricos.

Desse modo, a partir do descritor "concepção de docência" foram escolhidos sete trabalhos que consideramos essenciais e que evidenciaram aproximações na concepção de docência, conceito que buscamos desvelar por meio desta pesquisa. Observamos que o número de pesquisas alinhadas à nossa temática reduziu ainda mais após a análise mais detalhada, por isso, cabe acentuar a relevância de nosso estudo.

No Quadro 1 apresentamos os seis trabalhos selecionados com o descritor "concepção de docência", os quais são descritos a seguir de forma sucinta. Neles, o objeto central de investigação é destacado.

Quadro 1 - Trabalhos levantados junto à BDTD, descritor "concepção de docência"

Ano	Autoria	Título do trabalho	Tipo
2007	Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez	O ser professor do ensino superior na área da saúde	T
2008	Lilian Yepez do Lago	A concepção de docência no Instituto de Química da Universidade de São Paulo: professor ou pesquisador?	D
2013	Elimar Ponzzo Dutra Leal	O legal e o prescrito em debate: os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de Pedagogia	D
2014	Juliane Mendes Rosa La Banca	O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica	D
2015	Mara Rúbia Guardieiro Costa	Docência e história de vida no curso técnico em magistério de Catalão-GO	D
2019	Mayara Fabriny de Barros Silva Ribeiro	Formação pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu da Unioeste/campus Cascavel-PR: um estudo sobre o estágio de docência.	D
* D (Dissertação) / T (Tese)			

Fonte: Os autores (2021)

O primeiro estudo selecionado é a tese de Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez (2007), intitulada *"*O ser professor do ensino superior na área da saúde". A autora propõe

investigar a concepção de docência de um grupo de professores específicos na área da saúde, verificando as configurações identitárias dos docentes e edificadas nas trajetórias pessoais e profissionais. A pesquisa foi realizada numa instituição particular a partir de uma abordagem qualitativa e de entrevistas com perguntas semiestruturadas. Ao todo, foram entrevistados 16 professores, os quais possuíam no mínimo 12 anos de atuação profissional na instituição e três anos de docência. Dos 16 professores entrevistados, sete eram do curso de Medicina, dois do curso de Enfermagem, três do curso de Fisioterapia, três do curso de Terapia Ocupacional e um do curso de Nutrição. Por fim, a pesquisa sistematizada abordou temas essenciais relacionados às configurações identitárias, como: formação, docência, aprendizagem da docência, instituição, relação professor e aluno, família, autoimagem do decente e projetos. Diante do processo realizado, o estudo provou que a profissão de professor do ensino superior e os projetos com docentes materializam-se pela constante busca do diploma de pós-graduação e pelo encargo socialmente atribuído pela sociedade. Porém, a instituição tem um papel significativo na articulação e é norteadora em relação à formação, à atuação terapêutica, à atuação docente como profissional e à realização pessoal.

O segundo trabalho, de Lilian Yepez do Lago (2008), é uma dissertação com o título "A concepção de docência no Instituto de Química da Universidade de São Paulo: professor ou pesquisador?". A pesquisa tem sua contribuição para a compreensão da concepção de docência e foi realizada no Instituto de Química, conhecido como IQ-USP. De caráter qualitativo, a sustentação da investigação deu-se por intermédio de análises de documentos históricos e informativos e de entrevistas semiestruturadas. Ao fazer uma análise sobre a trajetória de formação do profissional docente que se constitui ao longo da história da própria Universidade, destaca-se que há uma ascendência na visão de mundo, de conhecimento e de educação que deram horizontes no processo formativo. Assim, há uma influência intrínseca na concepção de docência que reflete na vida dos docentes e em sala de aulas, fundamentado em teorias e em compreensões sobre educação que são referência na instituição. Isto é, nesse sentido, alguns autores trazem muitas contribuições para o esclarecimento da concepção de docência implícita na formação do professor universitário e seus reflexos na prática docente cotidiana. A autora do trabalho abordou o pensamento de Antunha (1974), de Sacristán (1998; 1999), de Senise (2006) e de Cunha (2007).

O outro trabalho, de Elimar Ponzzo Dutra Leal (2013), é uma dissertação intitulada "O legal e o prescrito em debate: os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de Pedagogia". A pesquisa objetivou compreender a configuração e a estruturação curricular dos cursos de pedagogia. A autora debruçou-se em verificar os principais

pressupostos da formação dos pedagogos, conforme as Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2013a) e discutiu a concepção de docência a partir dos currículos prescritos em três universidades públicas de Minas Gerais. O processo de análise documental possibilitou uma reflexão em torno dos pressupostos "formação do pedagogo" em confronto com as orientações das Diretrizes Nacionais em vista de entender qual concepção de docência estava subjacente e estruturante na elaboração do projeto pedagógico. No decorrer da pesquisa em questão, buscou-se as diversas concepções de docência e da formação de professores, mas também sobre a configuração curricular do curso de Pedagogia desde a sua criação, em 1939, que estão fundamentados na racionalidade técnica, prática e crítico-reflexiva. Nesse sentido, a partir da leitura e da análise realizada, a autora concluiu que, nos currículos prescritos das três universidades selecionadas, enquanto documento curricular oficial, as Diretrizes demonstram uma fragilidade para a efetivação da integração teoria-prática em relação a uma formação qualificada do pedagogo e de atividades dispensadas, as quais são essenciais e que estão expostas nas Diretrizes Nacionais.

Na dissertação "O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica", Juliane Mendes Rosa La Banca (2014) desenvolveu uma pesquisa que teve a docência na educação infantil como objeto. Portanto, a autora procurou averiguar o trabalho do professor na educação das crianças menores de seis anos a partir de um estudo teórico-bibliográfico, embasado nos fundamentos do materialismo histórico dialético[9] e de uma ontologia crítica sobre as concepções contemporâneas de docência. Foram examinados os trabalhos que se referem ao professor de educação infantil apresentados entre 1998 e 2011 no Grupo de Trabalho Sete, que trata da educação das crianças de zero a seis anos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Nesse sentido, promoveu-se uma discussão a partir de dois eixos centrais que caracterizam a vida do docente: formação docente e os aspectos que a caracterizam. Em relação à formação, foi observado que a formação inicial e continuada aparece como um ponto central no quadro das reivindicações e das discussões da área. No eixo da docência, a autora pontua que o professor de educação infantil deve ter uma identidade diferente de outros níveis de ensino, alinhada à Pedagogia da Infância.

[9] Teoria desenvolvida por Marx e Engels. A teoria marxista entende que a humanidade se define por sua produção material, por isso a palavra "materialismo" em seu nome. O marxismo também entende que a história da humanidade é a história da luta de classes, colocando, assim, as classes sociais como opostas. Nesse sentido, há uma relação dialética entre as classes, o que confere o termo "dialética" ao nome da teoria marxista, afastando-se de qualquer sentido dele antes proposto por Hegel ou por Platão (PORFÍRIO, Francisco. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/materialismo-historico.htm. Acesso em 25 jan. 2022).

O trabalho intitulado “Docência e história de vida no curso técnico em magistério de Catalão-GO” é a dissertação escrita por Maria Rúbia Guardieiro Costa (2015), na qual se buscou compreender a formação docente dos professores do curso Técnico em Magistério do Colégio Estadual João Netto de Campos, a partir de suas histórias de vida. O trabalho consiste em refletir sobre a concepção de formação de docentes nas trajetórias de vida de cinco professoras formadoras do Curso Técnico em Magistério do Colégio Estadual João Netto de Campo. Por meio de entrevistas semiestruturadas e memoriais narrativos, a autora escreve sobre a trajetória de modo a entender a concepção de docência construída e as dimensões que atravessaram suas vidas, como profissionais sob a dimensão formativa e relacional. Foram observados, na partilha de suas histórias, dois aspectos intrínsecos que evidenciaram a escolha de suas profissões e os desafios decorrentes do processo formativo. As análises basearam-se nos conhecimentos teóricos de Nóvoa (2010).

Na dissertação intitulada “Formação pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu da Unioeste/campus Cascavel-PR: um estudo sobre o estágio de docência”, Mayara Fabriny de Barros Silva Ribeiro (2019) objetiva compreender como tem sido a operacionalização do estágio de docência nos programas *stricto sensu* da Unioeste e verificar e entender qual é a concepção de docência que está subjacente nos estágios. Com relação à metodologia, a autora da dissertação fez uma pesquisa bibliográfica e de campo por meio de questionários com os pós-graduandos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Unioeste/*campus* de Cascavel (PR), que realizaram o estágio de docência nos anos de 2015, de 2016 e de 2017. Para analisar os dados coletados, utilizou-se a metodologia de abordagem da análise de conteúdo. Da mesma forma, a autora fundamenta-se nos escritos de Masetto (2003), Cunha (2010), Nóvoa (2010), Tardif (2012), Zabalza (2014), Pimenta e Almeida (2014), para as principais discussões e elaboração da fundamentação teórica, pensando e refletindo sobre as concepções pedagógicas, assim como as práticas pedagógicas no âmbito da educação superior no contexto da Instituição.

No Quadro 2, apresentamos estudo encontrado com o segundo descritor.

Quadro 2 - Trabalho levantado junto à BDTD, descritor “projeto político pedagógico e docência”

Ano	Autoria	Título do trabalho	Tipo
2005	Robson Rides de Souza	Docência em educação física e a formação para cidadania no ensino médio em Blumenau	D

Fonte: Os autores (2021)

Na dissertação em questão, intitulada “Docência em educação física e a formação para cidadania no ensino médio em Blumenau”, de Robson Rides de Souza (2004), o autor realizou uma análise da prática pedagógica dos docentes de Educação Física do Ensino Médio da cidade de Blumenau (SC). O objetivo do autor foi pesquisar qual a contribuição da prática pedagógica docente no sentido de orientar e de capacitar os educandos com vistas ao desenvolvimento de indivíduos voltados a uma participação cidadã mais crítica e participativa. A partir de uma abordagem qualitativa e de uma investigação descritiva, aplicou-se um questionário com base em uma entrevista semiestruturada, acentuando a ação pedagógica e a compreensão dos professores referente a questões sobre cidadania e atributos no desenvolvimento dos educandos.

Dentro da análise deste descritor “projeto político pedagógico e docência”, destacamos a pesquisa realizada no PPGE da Universidade Federal da Fronteira Sul, com o título “Tecnologias Digitais em Educação: Compreensões que permeiam os Projetos Político-Pedagógicos e as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Ensino de Concórdia/SC”, de autoria de Vanessa Frizon. A dissertação “expõe e analisa as compreensões acerca do uso das tecnologias digitais que permeiam os projetos político-pedagógicos e as diretrizes curriculares da educação básica do município de Concórdia/SC” (FRIZZO, 2015, p. 7). Esse estudo, ao analisar os PPP, reafirma a relevância dos documentos no contexto da escola e aproxima-se à pesquisa aqui proposta.

Cabe ressaltar uma similaridade e uma proximidade nos elementos encontrados em tais trabalhos no que diz respeito a composição da concepção de docência e uma significativa contribuição para o levantamento de fontes bibliográficas que poderão ser utilizadas no desenvolvimento da nossa pesquisa. Entretanto, a presente pesquisa se diferencia das demais porque procura analisar a concepção de docência dentro dos PPP de uma escola municipal de Pinhalzinho (SC). Buscamos compreender, dentro desses documentos, a concepção de docência integrada ao processo de constituição da profissionalidade docente, a partir das dimensões apontadas por Contreras (2002) e Tardif (2014).

2.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nas primeiras escritas desta dissertação, iniciamos uma busca no banco de dados da BDTD com os descritores “concepção de docência” e “Projeto Político Pedagógico e

Docência". Após este levantamento, constatamos que há poucos estudos com esta temática, sustentando a importância de se fazer novas pesquisas neste campo.

A pesquisa em educação abrange um vasto campo de conhecimentos que tem se constituído ao longo do tempo enquanto uma área de estudos e debates. Compreender o processo do *pesquisar* nesse campo requer um exercício permanente de apropriação das concepções, suportes teóricos-filosóficos e epistemológicos que compõem a sua construção. Neste contexto, a atitude do pesquisador deve ser um constante refletir e indagar-se sobre o caminho que se escolheu construir.

Goldemberg (2004, p. 68) reitera que "[...] fazer uma pesquisa significa aprender a pôr ordem nas próprias ideias. [...] A pesquisa deve ser entendida como uma ocasião única para fazer alguns exercícios que servirão por toda a vida". A autora destaca ainda que a pesquisa requer o exercício contínuo da crítica e autocrítica, sendo indispensável a clareza do que é pesquisa e os caminhos que ela intenta. O repertório cognitivo aliado a este refletir sobre o pesquisar proporciona novas relações com as práticas profissionais.

Assim, esta subseção tem por objetivo delinear o percurso metodológico escolhido para a realização desse estudo. Podemos nos perguntar: o que é a pesquisa? Como possível resposta à questão, Minayo (2002, p. 17) anuncia que "[...] entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo". As pesquisas no campo educacional, precisam atentar para alguns aspectos "[...] relativos à validade de nossos trabalhos de pesquisa, referindo-nos à consistência do campo investigativo em educação" (GATTI, 2012, p. 14). Estas devem considerar alguns questionamentos como: "De onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? Como cuidamos de nossa linguagem e comunicação?" (GATTI, 2012, p. 14). A pesquisa qualitativa é caracterizada por alguns aspectos específicos. Para Flick (2009, p. 22),

> Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Justificamos a escolha deste estudo ser de abordagem qualitativa por entender o processo de pesquisa como produção de conhecimento. Para Bauer e Gaskell (2002, p. 23), este tipo de pesquisa "[...] lida com interpretações das realidades sociais [...]". Desta forma,

relaciona-se diretamente com a nossa pesquisa que busca analisar as concepções acerca da docência que permeiam os PPP da Escola Municipal de Educação Básica Utzig do município de Pinhalzinho (SC) e suas possíveis implicações na profissionalidade docente.

Partimos do pressuposto de que a pesquisa qualitativa, por não ser neutra, possibilita a busca de significados intrínsecos que compõem a docência, viabilizando ao pesquisador análise e interpretação dos dados coletados. Conforme Minayo (1994, p. 21-22),

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Corroborando com este olhar, Bogdan e Biklen (1994, p. 40) afirmam que,

> A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo [...]. Nada é considerado um dado adquirido e nada escapa a avaliação.

Destarte, na busca por estudar e compreender a realidade, questionando o óbvio, e com objetivo de produzir uma compreensão do objeto ou do fenômeno estudado, delineamos esta pesquisa. A partir desse entendimento, propomos analisar os PPP selecionados como objeto desta pesquisa, com o intuito de compreender a concepção de docência presente nestes documentos. Partimos do pressuposto de que a pesquisa qualitativa, por não ser neutra, possibilita a busca de significados intrínsecos que compõem a docência, viabilizando ao pesquisador análise e interpretação dos dados coletados. No presente estudo, os dados a serem analisados são oriundos dos PPP da Escola Municipal de Educação Básica José Theobaldo Utzig, do município de Pinhalzinho (SC) datado dos anos de 1998, 2013/2016 e 2021. Com base nessa premissa, os PPP são fundamentos para a realização da pesquisa qualitativa, construindo um repertório de análise a partir da aproximação do referencial teórico estabelecido.

A escolha dos PPP como objeto de análise deu-se por este documento ser o norteador e por conseguinte, revelador do fazer cotidiano no espaço da escola. Assim, expressa o processo pedagógico, epistemológico, metodologia, intenções e concepções da Instituição, trazendo explicita ou implicitamente um conceito de docência.

A temática selecionada neste estudo foi à docência com a intenção de olhar para este conceito a partir do local onde ela se efetiva, através da escola, o PPP. No âmbito desta

discussão, nos aproximamos de Tardif por ser autor de referência no campo da docência e seus estudos revelarem a profissão professor a partir do oficio cotidiano e do meio em que se dá. Em concordância, Contreras discute a docência no campo da profissionalidade elencando as dimensões que compõem este trabalho.

A perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa nos permitirá demonstrar, nos documentos, elementos e aporte teórico que constituirão a concepção de docência. Além disso, por cada documento estabelecer um espaço e um tempo histórico que se difere, se evidenciam quais as relações e as descontinuidades entre as concepções encontradas, bem como sua aproximação ou distanciamento do conceito de profissionalidade docente.

Para análise, a primeira etapa foi a de leitura, identificação, sistematização e escolha das categorias mais representativas da concepção de docência defendida por autores expoentes desse debate na contemporaneidade. Assim, se chegou ao pensamento de autores como Tardif e Contreras que, além de apresentarem uma posição clara sobre o que denominam "profissionalidade docente", fazem um contraponto crítico em relação às concepções que se alinham ao que chamam de docência na "racionalidade técnica". Como procedimento da análise dos dados, foi utilizada uma análise teórico conceitual, que tomou por bases os conceitos de Contreras (2002) e Tardif (2014) que aponta as dimensões dentro da profissionalidade docente. Para Cunha (1989, p.17), a "[...] análise conceitual é o conjunto de procedimentos efetuados com a finalidade de representar o conteúdo dos documentos".

Com a análise teórica conceitual é possível estudar fenômenos que ocorrem tanto na natureza como no pensamento. Esta análise é empregada no desenvolvimento de pesquisas que partem do pensamento de autores e que possibilitam relacionar conceitos com pesquisas e teorias a se desenvolver. Desta forma, elas cumprem papel importante na construção do conhecimento científico (FERNANDES *et al*., 2011).

Estudar a concepção de docência integrada ao processo de constituição da profissionalidade docente, a partir das dimensões apontadas por Contreras (2002) e por Tardif (2014) nos PPP da Escola citada, requer um movimento na construção do conhecimento e exige a estruturação de um caminho a partir das inquietações levantadas, aonde se quer chegar e a forma de buscar as respostas. Faz-se necessário um método de pesquisa a seguir. Este é um conjunto de atividades sistemáticas e racionais organizadas para alcançar com maior segurança o objetivo.

Para realizar o estudo dos PPP e apontar a concepção de docência presentes nos Projetos, elegemos as três categorias da profissionalidade docente encontradas em Contreras (2002) e em Tardif (2014), sendo elas: (a) Dimensão da Profissão que engloba os saberes da

formação profissional: os Saberes disciplinares, Curriculares e Experienciais; (b) Dimensão Social; e (c) Dimensão Moral.

Destacamos que o caminho percorrido para a realização desta pesquisa passou por algumas etapas que foram acontecendo concomitantemente durante este trabalho, as quais podem, agora, ser sistematizadas: a) seleção de pesquisas e publicações referentes ao tema na BDTD para familiarização e apropriação; b) seleção de autores para servir como referenciais para este estudo; c) coleta dos documentos da Escola eleita e leitura prévia dos mesmos; d) eleição das categorias a partir de Contreras (2002) e Tardif (2014); e) análise dos documentos de forma minuciosa para mapeamento quanto as presença das dimensões da profissionalidade docente retirando excertos num movimento dialético e contínuo em cada documento analisado extraindo conceitos contidos e velados e; g) categorização dos conceitos revelados com aproximações e distanciamentos à profissionalidade docente de cada documento.

Conforme a metodologia construída, após a apropriação das categorias e a leitura individual de cada documento, extraíram-se os excertos que sustentaram as análises dos PPP e possibilitaram as comparações e a sistematização das aproximações e descontinuidades presentes em cada análise. Este movimento de visitação contínua aos documentos e conceitos extraídos ocorreu durante todo o processo dessa pesquisa.

As categorias eleitas sustentam o pensar o conceito de docência no espaço da escola a partir do PPP, revelando particularidades no constituir-se professor a partir de aproximações e distanciamentos à profissionalidade docente no conteúdo expresso em cada documento analisado no decorrer do estudo. Nesse sentido, é relevante pensar a docência no campo da escola, a partir do documento que orienta o trabalho diário do professor numa perspectiva de construção da profissão.

A etapa do trabalho apresentada a seguir, consiste na teorização do conceito de docência a partir da profissionalidade docente com apresentação das categorias de análise sustentadas por Contreras (2002) e Tardif (2014).

3 DIMENSÕES DA DOCÊNCIA

Procuramos firmar no decorrer deste capítulo aspectos que fundamentam a especificidade da profissão docente. Logo, abordamos o conceito da profissionalidade docente que é ancorada pelos saberes docentes e pela dimensão social e moral que sustentarão a análise do conceito de docência contido nos PPP.

3.1 PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Ao trazer presente o termo profissionalidade docente, devemos entender que ela se constitui num contexto mais amplo denominado profissionalização docente. Neste, compreendemos a profissão de professor como construção das demandas sociais e históricas que apontam para o exercício da profissão, as quais são estritamente ligadas às concepções de educação, de sociedade, de homem e de escola que vêm sendo construídas ao longo do tempo (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) destacam que a profissionalização pode ser entendida como processo interno e externo. Segundo os autores, a profissionalidade é um processo interno e por meio dele é possível adquirir conhecimentos que servem de base para as atividades do professor. Destacam a profissionalização como um processo externo que circunda a luta pelo status social do docente e envolve o reconhecimento frente à sociedade. Ambos os processos estão intimamente interligados. O desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que abarca conhecimentos e habilidades necessárias ao seu exercício profissional, está associado a um processo de profissionalização que clama pela conquista de um espaço de autonomia que seja favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

A constituição da profissionalidade docente está intimamente ligada à formação inicial. Pimenta (2002) destaca que a formação inicial é importante por colaborar para o exercício da atividade da docência,

> Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela,

> constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2002, p. 18).

A formação inicial de qualidade não elimina os inúmeros obstáculos diários que precisam ser enfrentados pelo docente, mas contribui significativamente para a constituição da profissionalidade docente.

Profissionalismo e profissionalidade devem ser entendidos como termos interligados e interdependentes. Para Cunha (1999, p. 132), a profissionalização consiste em um "[...] processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são avaliados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder". Ainda, Veiga (2001, p. 76) pondera que,

> O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, 48 de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico.

Para Barreto (2016), baseado em Nóvoa (1992), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Enguita (1991) e Imbernón (2011), a profissionalização da docência envolve diversos aspectos, entre eles, a natureza do trabalho do professor, os saberes dos docentes sobre a profissão, os saberes necessários para o exercício da docência, a participação efetiva do professor na produção de conhecimentos, a organização do espaço de trabalho e os requisitos necessários para o exercício da profissão. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p. 94):

> Não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí, a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário. Com essas concepções, coloca-se a formação de professores para além do improviso, na direção da superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional. Profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado(a) para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

Ao pensarmos sobre uma profissionalização que atenda as demandas da sociedade atual, o docente precisa se constituir um profissional da educação comprometido em atender as demandas do mundo contemporâneo com competência técnica e profissionalismo. Ao refletirmos sobre o conceito de docência na perspectiva da profissionalidade docente,

exprimimos o entendimento de que se trata de uma profissão complexa e construída socialmente. Ponderamos, a partir Tardif e Lessard (2008, p. 39) que,

> Como todos os trabalhos na sociedade atual, a docência se desenvolve num espaço já organizado que é preciso avaliar; ela também visa a objetivos particulares e põe em ação conhecimentos e tecnologias de trabalho próprias; ela se encaminha a um objeto de trabalho cuja natureza é como veremos, cheia de consequências para os trabalhadores; enfim, a docência se realiza segundo certo processo no qual provem determinados resultados.

A docência enquanto trabalho incluso dentro da dimensão da profissionalidade docente requer situar a profissão docente no âmbito do sistema de ensino e na dinâmica organizacional da sociedade a qual inclui o mercado de trabalho que, por conseguinte, se dá em uma extensa gama de relações. Dessa forma, podemos destacar que os elementos que compõem a profissão pressupõem um compromisso com os saberes específicos alinhados à ética e à moral efetivados no social. Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 271),

> Os ofícios ou profissões de relações humanas levantam de modo intrínseco questões de poder e, também, problemas de valor, pois seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem, como seres humanos, direitos e privilégios. Nesse sentido, a dimensão ética nada tem de periférica nos ofícios e nas profissões de relações humanas, mas está, ao contrário, no coração desse trabalho.

Nesta mesma direção, entendemos o conceito de profissão na perspectiva de Imbernón (2011, p. 28), ao afirmar ser nem um termo "[...] neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional". Ainda, destacamos que o trabalho do professor é um trabalho compartilhado e, dessa forma, é preciso compreender a dimensão cultural na qual a profissão está imersa. Sacristán (1999, p. 70) entende que, "[...] em sentido rigoroso, as destrezas relativas à atividade de educar e de ensinar, bem como toda a cultura que as rodeia, constituem uma competência distribuída socialmente que não se encontra limitada a um só grupo profissional". Além do compartilhamento de sua atividade, a profissão docente é fortemente marcada pelo tempo histórico-social, sobre o qual Nóvoa (2014, p. 21) aponta que,

> A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como ameaça aos seus interesses e projetos. Por outro lado, o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões (Norte/Sul, progressistas/conservadores, nacionalistas/internacionalistas,

> católicos/laicos, etc.). A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam.

Nesse contexto, temos ainda o crescimento acelerado do conhecimento científico, o avanço e o acesso aos meios de comunicação e de tecnologia, e a alteração no modo de vida, de pensar e de agir que a sociedade capitalista de modelo neoliberal provocou na constituição da sociedade. Estes fatores influenciam no campo educacional e, consequentemente, alteram a concepção de docente. Logo, este cenário propõe um desafio para a profissão docente, ao perceber seus limites e as circunstâncias de sua atuação.

Frente a esse panorama explicitado nos referidos contextos, as reformas educacionais propostas nesse cenário têm instituído uma agenda conservadora no campo educacional por meio de alianças estratégicas. Assim, as políticas neoliberais[10] viabilizaram a transformação da educação em produto de mercado e, por conseguinte, do estatuto da profissão docente. Sua estratégia de estado mínimo acarreta na precarização do ensino público e no docente perdendo cada vez mais sua autonomia, visto que o "o quê" e o "como" ensinar vem determinado. Se há uma mudança ideológica e política, ela está polarizada e tem sua legitimação também nas estruturas que predominam e controlam o sistema de ensino, ultrapassando o econômico, interferindo nas políticas educacionais e provocando reformas que também afetam a profissionalização docente.

> A consequência é uma tentativa de regulamentação cada vez mais controlada pelo Estado em relação às qualificações que a educação pode oferecer, junto com uma devolução de responsabilidade às escolas e professores para que se tornem adequados às necessidades do contexto. Esse processo de autonomia e centralização é contraditório e busca sua solução a partir da racionalização dos processos que teoricamente foram entregues aos docentes. Por este motivo, todos os discursos que apelam para o desenvolvimento profissional dos professores, à reflexão sobre a prática etc., e que ao mesmo tempo se apresentam como processos tecnicistas, esboçado externamente segundo procedimentos fixos e regulamentados passo a passo, cumprem a função de encontros eficaz entre duas necessidades do Estado (CONTRERAS, 2002, p. 250).

É neste cenário que se coloca o profissional docente: onde há uma tensão constante e elementos que reforçam a desvalorização e a desprofissionalização de sua classe trabalhadora. Porém, para propormos uma reflexão acerca de sua profissionalidade com vistas na

[10] Política que prega a mínima intervenção do Estado na Economia, contrapondo-se à política do Estado de Bem-Estar social, um dos preceitos básicos da social democracia e um dos instrumentos utilizados pelo Keynesianismo para combater a crise econômica iniciada em 1929. Iniciou em vários Estados na década de 1970. Com a política neoliberal há uma diminuição na questão dos direitos dos trabalhadores e um aumento nas privatizações de estatais. No Brasil, as políticas neoliberais começaram no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 e 2003).

construção de novos caminhos, recorremos ao conceito de Sacristán (1999, p. 65), que entende "[...] por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". O autor aponta ainda que "[...] a discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente" (SACRISTÁN, 1999, p. 65). Dessa forma, é um conceito em constante construção, visto as mudanças no contexto sócio histórico, já mencionadas.

Imerso nesse exercício reflexivo, Sacristán (1999, p. 65) ressalta que a profissão docente "[...] do ponto de vista sociológico é considerada uma semiprofissão, em comparação com as outras profissões liberais clássicas". Do mesmo modo, Tardif e Lessard (2008, p. 17) afirmam que o "[...] o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo". Assim, a compreensão de docência e os agentes envolvidos no processo estão dependentes e subjugados "à esfera da produção", em que a principal função está ligada à preparação dos alunos em vista de suprir as necessidades do mercado de trabalho, isto é, a educação tem uma finalidade específica ao mercado de trabalho que, de grosso modo, é controlada conforme os interesses, as normas e as diretivas do capital.

Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2008) ponderam sobre as transformações do trabalho docente partindo da análise dos modelos de gestão e de realização deste trabalho. Os autores destacam que "[...] a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas" (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 25). Neste modelo, "[...] o ensino se assemelha a um processo de 'tratamento de informação', do que decorre uma nova abordagem de trabalho na escola, pautado na flexibilidade, competência, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados" (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 25). Essa abordagem infere diretamente no fazer pedagógico e é implementada "[...] sem se dar ao trabalho de questionar sua validade e sobretudo de avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos" (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 25).

Em contraponto a essa visão mercantilista do trabalho do professor, Sacristán (1999) propõe a análise da prática educativa em um conceito mais alargado, dimensão que compõe o trabalho docente. Sacristán (1999, p. 69) afirma que "as práticas educativas, [...] geraram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes" e que dão suporte ao processo de ensino-aprendizagem, fornecendo elementos à ação didática e à prática pedagógica.

O professor é autor de sua *práxis*[11] e a desenvolve levando em conta o contexto sócio histórico ao qual está inserida. Tem base coletiva e é constantemente submetida a reflexões a partir da prática efetiva. Essa visão do trabalho docente fez emergir novos campos de saberes que, por sua vez, transformaram o ofício do professor, demarcando a especificidade do seu fazer e remetendo à construção de sua recente identidade profissional.

Sacristán (1999) considera fundamental o professor tomar consciência da prática alinhada ao saber pedagógico sistematizado. Para compreensão do profissionalismo docente, se requer considerar "[...] todos os contextos que definem a prática educativa" (SACRISTÁN, 1999, p. 74). Logo, os contextos influenciam e direcionam a prática educativa, conforme podemos acompanhar:

> O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a inserção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência de sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos restabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégias inteligentes para intervir nos contextos (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

Tendo em vista este panorama, enfatizamos neste posicionamento a relação dialética entre os contextos práticos, os conhecimentos e as habilidades do docente, nas quais reside a essência da profissionalidade. Assim, temos um conceito em constante construção e que se dá no histórico social e legitima-se pelo conhecimento e pela experiência escolar. Alinhados a este conceito temos que,

> Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais, mas sócio-históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela ação dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos atores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 11 apud OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 289).

Nesse contexto, os professores são atores sociais que atuam em um espaço formal do conhecimento, no caso a escola, e constroem-se neste fazer. Essa compreensão da

[11] Para Vázquez (2007), a práxis representa uma atividade material e transformadora, por representar movimento e articulação entre teoria e prática, no sentido de que a teoria por si só não pode ser concebida como práxis, pois a ela não corresponde uma prática de verificação de sua validade ou não, bem como uma prática sem fundamento teórico, é uma prática vazia de significado, e não poderá contribuir para o avanço do conhecimento.

profissionalidade docente como construção social nos remete a uma análise a partir dos saberes docentes que envolvem o ofício do professor e o seu reconhecimento enquanto produtor de saberes específicos, opondo-se à profissionalidade docente com base na visão da racionalidade técnica. Além disso, ao reconhecer a prática docente como produtora de saberes, nos reportamos ao conceito da epistemologia da prática profissional proposta por Tardif (2014, p. 225), enquanto "[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas", que ampara nossa proposta na busca pela concepção de docência a partir do conceito de profissionalidade docente e de seus desdobramentos (saberes docentes). No contexto da epistemologia, é pertinente ainda esclarecer sua intencionalidade.

> A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2014, p. 256).

Nesta perspectiva da epistemologia da prática profissional, os saberes são compostos pelos saberes sistematizados e articulados aos produzidos na docência e por ela validados, conceituados por Tardif (2014) como saberes experienciais. É neste contexto que os saberes da docência se constituem num contexto e em uma dinâmica processual. Tais saberes possibilitam a ampliação do conhecimento no fazer pedagógico do professor e, consequentemente, o desenvolvimento da profissionalidade docente.

A partir deste entendimento, propomos que o conceito de profissionalidade docente seja construído levando em conta os saberes da prática e da teoria, e ainda, que se reconheça a prática enquanto construtora de saberes que embasa a formação docente e o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Sacristán (1999, p. 85) afirma que,

> Uma análise a partir da prática sugere novos caminhos, nos quais o conhecimento formalizado não se limita a "deduzir" às práticas, exprimindo-se antes numa reflexão sobre a estrutura do pensamento dos atores e sobre a prática enquanto realidade preexistente que pode ser investida do ponto teórico. É preciso reconhecer que a gênese da prática não reside nos fundamentos da educação, concorrendo estes, juntamente com outras determinantes, para um complicado jogo de influências e interferências.

Entendemos, em consonância com os autores citados, que há uma estreita relação dos professores com os saberes emersos da prática e, consequentemente, expressam um conceito

de profissionalização docente que considera a natureza educativa e social do trabalho docente. Neste universo, a profissionalidade docente necessita expressar o que realmente constitui a função docente, suas necessidades e suas características.

Por isso, para aprofundar a discussão sobre a profissionalidade dos docentes, reportamo-nos a Contreras (2002, p. 72), que justifica o uso do termo, pois "[...] quando se defende a profissionalidade dos docentes, também se está exigindo uma consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que a dedicação a tarefas educativas leva consigo". O autor sinaliza neste conceito a exigência da formação, bem como a "[...] capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade" (CONTRERAS, 2002, p. 72). Dessa forma, o referido autor defende que os elementos que constituem a docência dão um "[...] caráter muito específico ao sentido de qualificação ou autonomia para os docentes" (CONTRERAS, 2002, p. 72). Além disso, conclui que o termo profissionalização é "[...] uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação" (CONTRERAS, 2002, p. 72).

Nesta conjuntura, destacamos que os conceitos de autonomia, de responsabilidade e de capacidade, que são valores e princípios intrínsecos da profissão docente, são fundamentos do termo profissionalização para esta categoria de trabalho e remetem à necessidade de se desenvolverem habilidades e atitudes sobre as práticas educativas que ultrapassam a leitura superficial da função docente.

> No campo dos princípios gerais, há que se estar de acordo como o que publicamente se diz sobre o assunto: os docentes devem desempenhar seu trabalho com autonomia, integridade e responsabilidade. Nesse plano, os lemas da profissionalização podem ser muito úteis com vistas a reestruturar a educação: é preciso que os docentes acrescentem suas habilidades de desenvolvimento e implantação do currículo; as sociedades modernas necessitam de práticas educativas que fomentem o pensamento crítico, a flexibilidade e um certo ceticismo diante dos modelos sociais, todas elas necessidades que se relacionam com o grau de autonomia e com as atribuições dos professores (POPKEWITZ, 1990, p. 106 apud CONTRERAS, 2002, p. 73).

Assim, o ofício da docência na sociedade atual requer muito mais que a reprodução de práticas pedagógicas alienantes, onde o professor é apenas um executor de tarefas e que se distancia do conceito de profissionalidade. Para este tempo e na perspectiva proposta por Contreras (2002), a superação de uma educação reprodutora está relacionada intrinsecamente ao conceito de profissionalidade, o qual se refere "[...] às qualidades da prática profissional

dos professores em função do que requer o trabalho educativo" (CONTRERAS, 2002, p. 74). O autor afirma ainda que, "[...] falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão" (CONTRERAS, 2002, p. 73), reforçando o vínculo indispensável da profissão com o contexto sócio histórico.

Com relação às práticas dos profissionais docentes que estão pautadas por princípios e por valores referenciais da educação, estas demonstram que as ações dos professores vão ao encontro de sua responsabilidade profissional, como agente referencial. Dessa forma, a sua ação pedagógica está associada à sua profissionalização:

> As qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito a forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Em suma, a profissionalidade docente está imersa no contexto sócio histórico e político, do qual emerge o papel da educação e do trabalho docente. Neste, o exercício da profissão se dá na forma concreta do ensino e representa os anseios das escolhas do profissional, bem como sua construção em se tornar docente. Desse modo, o trabalho do professor é determinante e intencional, tem a possibilidade de promover a reflexão crítica, de articular ideias e de intervir no meio social, assim como construir sua identidade profissional. Conforme Sacristán (1999, p. 81-82),

> Em educação não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções metodológicas acerca do conhecimento que se transmite. A prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação.

Por conseguinte, o trabalho do professor exige uma formação que sustente seu ofício, bem como um conhecimento histórico da sociedade e da formação humana. Consequentemente, sua profissionalidade constitui-se da totalidade de saberes, de relações e de práticas de seu ofício. De acordo com Tardif e Lessard (2008, p. 41), "[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas".

Contudo, a concepção de docência que emerge do fundamento da profissionalidade docente, que é consequência do conjunto de saberes que sustenta o ofício do professor proposto por Tardif (2014), contrapõe-se a uma concepção de docência fundamentada numa perspectiva da racionalidade técnica. Essa perspectiva é conceituada pelo autor por intermédio de competência e de regras pré-estabelecidas[12] que determinam as ações, os planejamentos e o ambiente de trabalho: "[...] utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação" (TARDIF, 2014, p. 65).

Na racionalidade técnica, a realidade social já está pré-estabelecida e determinada por conceitos que impossibilitam a visualização da singularidade e de especificidades das relações que se estabelecem nesse meio. Os processos de ensino são conduzidos por uma estrutura linear e geral que impõe um modelo único de práticas institucionalizadas. Nesse modelo, a concepção de docência fica reduzida a tecnicidade e os professores são considerados executores de roteiros curriculares a partir de um modelo uniforme, que desconsidera as especificidades de cada instituição. Nesse sentido, conforme Flores (2003, p. 130), a "[...] racionalidade técnica contraria uma perspectiva de (re)profissionalização e representa uma visão restrita do profissionalismo docente".

Contreras (2002), ao conceituar a racionalidade técnica, afirma que a prática profissional desse modelo sustenta que a execução e a ação na relação entre conhecimento teórico e técnico se dá exclusivamente e restritivamente pela aplicabilidade instrumental:

> É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. [...] O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

> Por fim, uma concepção de docência pautada na racionalidade técnica contribui no processo de proletarização e de burocratização do trabalho do profissional. Os professores tornam-se adaptativos e mecanizados, reduzidos a técnicas, pois, [...] a

[12] Na mesma linha de pensamentos Tardif, Lessard e Gauthier (s.d, p. 19) conceituam que "[...] a epistemologia da racionalidade técnica repousa na ideia de que um conhecimento profissional é um conhecimento aplicado que se fundamenta hierarquicamente em princípios gerais ao mais alto nível, e ao mais baixo nível na resolução de problemas concretos. Uma ciência aplicada repousa numa ciência fundamental. Este modelo da racionalidade técnica não é só a base do conhecimento profissional, está também na base do contexto institucional de produção de conhecimento no sentido em que a pesquisa está institucionalmente separada da prática. Os investigadores vão elaborar os conhecimentos que serão utilizados em seguida pelos práticos. A formação é concebida sobretudo como um modelo de transmissão de conhecimentos científicos, produzidos pela investigação, aos futuros praticantes, que em seguida os vão utilizar na prática".

> burocratização da mente do professor, ou seja, sua alienação, é um reflexo da burocratização da escola e de suas condições de trabalho. Assim, desvalorizados, se sentem impotentes diante das transformações neoliberais da escola (MAESTRELLI; ROCHA; SLONSKI, 2017, p. 6).

Nesta direção, os professores não conseguem posicionar-se criticamente contra o sistema, pois tem sua capacidade pedagógica reduzida a competências técnicas para o trabalho (FREIRE; SHOR, 2011). Para Buonfiglio (2001, p. 51), "[...] esses trabalhadores sofrem, ao serem atingidos pela flexibilização e intensificação do trabalho". Com as recentes investidas contra os direitos dos trabalhadores, a precarização do trabalho docente está tomando uma dimensão cada vez maior com a terceirização de profissionais, caracterizando um processo de desprofissionalização da categoria docente: "[...] cada vez mais trabalhadores são 'flexibilizados', não importando a qualificação, o ramo, a função ou profissão" (BUONFIGLIO, 2001, p. 51). Para Oliveira (2010, p. 21),

> As teses sobre a proletarização, a desvalorização e a desqualificação do trabalho docente foram elaboradas a partir das referências da primeira orientação e/ou da confluência entre ambas. A ameaça à proletarização, caracterizada pela perda do controle do trabalhador da educação, em particular do professor, sobre o seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a autorregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho, nesta abordagem, é o ponto essencial.

Dessa forma, o professor é concebido como um técnico e um executor de tarefas por meio de aplicação de teorias e de técnicas para resolução de problemas. Nesta visão, a formação docente é sustentada na aplicabilidade de um conhecimento técnico que o torna sujeito hábil em sua atividade profissional. Esse modelo tem inferido sobre o ensino e também na autonomia docente. Segundo Giroux (1997, p. 160),

> As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que se tem chamado pacotes curriculares.

Nesse contexto, conforme Giroux (1997), a função do professor fica restrita a executar de forma técnica o programa curricular estabelecido e as escolas são espaços de treinamento e de adestramento, "[...] destinados a passar para o estudante uma cultura e um conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade" (GIROUX, 1997, p. 37). A concepção de docência pautada nesse modelo não possibilita o

desenvolvimento profissional numa perspectiva de docência no âmbito da profissionalidade docente.

Pautados neste repertório, destacamos a complexidade que abraça o estudo sobre a profissionalidade docente *versus* o modelo pautado na racionalidade técnica e, consequentemente, o conceito de docência que deles emerge. A proposta dessa reflexão envolve muitas nuances e faz-se necessário promovê-la no campo da escola pública, espaço do trabalho docente, do constituir-se docente, representado neste estudo, pelo documento norteador, o PPP.

Para análise de nosso objeto de estudo – os PPP – e na busca da concepção de docência incorporada no modelo da profissionalidade docente enunciada ou não em tais documentos, retomamos, em contrapartida da racionalidade técnica, a compreensão da docência na dimensão da profissionalidade docente. Assim, desenvolvemos a seguir a categorização das dimensões da profissionalidade docente a partir da conceituação de Contreras (2002) e de Tardif (2014), sendo detalhadas suas especificidades e elementos compósitos, para que sustentem a análise desta pesquisa. Ademais, para uma melhor compreensão, propomos dentro da profissionalidade docente o seguinte desdobramento: dimensão da profissão, dimensão social e dimensão moral.

3.2 DIMENSÃO DA PROFISSÃO

Nesta dimensão abordamos os conhecimentos profissionais, as habilidades e as técnicas que são operadas para o desenvolvimento do ensino. Nesse contexto, são envolvidos os saberes que compõem o profissional no contexto da prática docente que, em sua totalidade, sustentam um conceito de docência que é discutido a partir dos estudos apresentados por Tardif (2014) em sua obra intitulada “Saberes docentes e formação profissional”.

Com o objetivo de refletir sobre o conceito de docência presente no PPP, elegemos como base de nossa discussão os saberes docentes *versus* o conceito de docência sustentado na visão da racionalidade técnica, descrito no decorrer deste texto. Assim, a partir destes dois conceitos – docência a partir dos saberes docentes e docência na racionalidade técnica – serão feitas as análises dos PPP.

Sobre o tema, Tardif (2014, p. 10) afirma que “[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica”. Esse conhecimento profissional é composto, diversificado e partilhado, visto que,

> [...] o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (TARDIF, 2002, p. 19).

Nesta mesma direção, Contreras (2002, p. 82) entende que "[...] a competência profissional transcende o sentido puramente técnico do recurso didático" e discorre que o conhecimento do professor ultrapassa o saber dos meios acadêmicos.

Ao tratar dos saberes docentes, é importante destacar alguns elementos básicos que fazem parte dos novos desafios da trajetória do professor no ambiente escolar, na sua formação e na relação com o ensino-aprendizagem. Da mesma forma, cabe perceber que a dinamicidade faz parte do movimento e das transformações que ocorreram na sociedade com a globalização e com as novas tecnologias de ensino. Deste modo, surgem os desafios de como saber lidar, valorizar e integrar a diversidade de saberes e de conhecimentos interdisciplinares, os quais na visão de Tardif (2014) são sociais e interativos e que fazem parte dos processos formativos dos docentes e de sua relação com a escola. Frente a isso, Tardif (2014) faz alguns questionamentos essenciais sobre os saberes diversos e a concepção de docência, os quais têm uma incidência direta sobre a profissionalização do professor e que não podem ser ignorados.

Por isso, a profissionalidade docente abarca a concepção de docência, com base nos diversos saberes docentes e essa perspectiva envolve as mais variadas experiências, compreensões e concepções que são fundamentais no desenvolvimento de suas atividades. Tardif (2014), ao se referir aos saberes docentes no âmbito da profissionalização, questiona:

> Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (TARDIF, 2014, p. 9).

Nesse contexto, ao aludir sobre os saberes docentes e a formação profissional, Tardif (2014) destaca algumas questões estratégicas que norteiam sua obra. O autor adverte que os saberes que compõem o fazer docente emergem de uma multiplicidade de elementos da trajetória pessoal, da formação profissional e do cotidiano escolar, sendo determinantes no

desenvolvimento profissional[13]. Destarte, a definição desse conjunto de conceitos direciona o profissional para um olhar retrospectivo da natureza do conhecimento e de sua multiplicidade, desafiando-o para um trabalho mais interdisciplinar e mais objetivo frente às transformações e à diversidade de saberes.

Observamos, porém, a necessidade de compreensão de que a concepção de pluralidade do conhecimento, na perspectiva de Tardif (2014), está relacionada à natureza das diversas origens dos saberes, às diferentes e variadas fontes e à sua praticidade ou efetivação dentro de sua diversidade. Por isso, refletir sobre os saberes diversos no ambiente escolar é extremamente exigente e complexo para demarcar a concepção de docência:

> Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.? (TARDIF, 2014, p. 9).

Nessa perspectiva e em vista da concepção de docência, Tardif (2014) considera que os saberes docentes, além de estarem embasados na pluralidade e na diversidade, são enriquecidos pela multiplicidade de conhecimentos e pela interdisciplinaridade[14]. Por essa razão, os saberes docentes envolvem desde questões pessoais, como também sociais, integradas com sua inserção social e visão de mundo. Nesse sentido, o profissional docente se constrói dentro da temporalidade vivencial, com atributos culturais e heterogêneos amplamente vivenciados pela sua prática cotidiana.

Pautados por Tardif (2014), guiados pelo nosso objetivo inicial e com o intuito de desenvolver o conceito de docência a partir da profissionalidade docente, principiamos de um questionamento: quais saberes servem de base ao ofício de professor, revelados a partir dos conhecimentos, do saber-fazer, das competências e das habilidades necessárias para a prática docente diária? Estes são descritos no livro do autor com a seguinte categorização: saberes da

---

[13] O desenvolvimento profissional é "[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

[14] Para Fazenda (2008), a interdisciplinaridade escolar é o "resultado da utilização de estratégias didáticas, visando favorecer o processo de aprendizagem de conteúdos, respeitando os saberes dos alunos e sua integração" (FAZENDA, 2008, p. 21).

formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; e saberes experienciais. Sendo todos detalhados e evidenciados ao longo do texto.

Destacamos ainda a íntima relação entre os saberes categorizados por Tardif (2014) que dão sustentação e embasamento à concepção de docência, pois segundo o autor,

> No âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

Nesta perspectiva, o conjunto de saberes constituem – a competência profissional – a concepção de docência e determinam a identidade profissional. Em concordância com o autor, compreendemos que tais saberes emergem na formação entre pares, nas quais as relações são estabelecidas na escola. Assim, propomos, a partir destes saberes dos elementos que os constituem no contexto da profissionalidade docente, identificar a concepção de docência presente no PPP.

3.2.1 Saberes da formação profissional

No entendimento de Tardif (2014), docente é quem congrega saberes diversos a partir da formação inicial e continuada com sua experiência e atuação profissional. Por isso, os saberes relativos à formação profissional dos professores têm influências "[...] da Universidade e seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução" (TARDIF, 2014, p. 41) a partir dos saberes científicos e pedagógicos.

Dessa forma, a relação entre os saberes da formação profissional é uma condição diferenciada entre campos de atuação e de sua profissionalização, decorrentes de seu desenvolvimento acadêmico e de suas concepções de saberes diversos. Por isso, os saberes docentes, curriculares, disciplinares e experienciais necessitam de uma relação que os complementam e que tenham seus resultados por causa da articulação entre si, mas sabendo das suas diferenças "[...] provenientes de reflexões sobre as práticas educativas" (TARDIF, 2014, p. 37). Ao discutir sobre saberes enquanto exercício, "[...] os saberes pedagógicos se articulam com as ciências da educação" (TARDIF, 2014, p. 37), os quais ocorrem por intermédio de uma interpelação na formação do professor, de seu trabalho como profissional e de sua prática pedagógica. Não menos relevante, os saberes pedagógicos estão associados às

ciências pedagógicas relativas à formação profissional dos professores, que determina e direciona os saberes científicos e pedagógicos, tão importantes para os profissionais de educação.

Segundo Tardif (2014), os conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos na formação inicial, por intermédio de um curso superior, estão integrados em sua profissionalização e na concepção de educação que o profissional docente desenvolve ao longo de sua carreira e de sua experiência profissional. Por isso, de acordo com Tardif (2014, p. 57), "[...] a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho". Assim, a formação teórica da licenciatura envolve conhecimentos específicos que sustentarão e qualificarão o trabalho docente.

Dessa forma, o curso superior possibilita que os saberes sejam elaborados por conteúdos estratégicos e fundamentados pela ciência da educação, pois os saberes pedagógicos e conhecimentos específicos que envolvem a docência estão articulados entre si. A formação inicial é o espaço para a construção e aquisição do conhecimento por um processo interativo e participativo, a partir de práticas pedagógicas de perspectivas crítico-reflexivas situadas sócio historicamente. É neste local que a pluralidade integrante dos saberes docentes pode tornar-se base de reflexão.

> Diversos trabalhos biográficos, a maioria das vezes realizados por formadores no âmbito das disciplinas da formação inicial, permitem identificar experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos-professores como fontes de suas convicções, crenças ou representações e apresentadas frequentemente como certezas, relacionadas com diversos aspectos do ofício de professor (TARDIF, 2014, p. 73-74).

No entanto, o espaço da formação legitima-se neste movimento do conhecimento científico, da reflexão crítica sobre as práticas educativas e dos saberes que compõem a docência de forma contínua, congruente e contextualizada. A legalidade desta formação é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996). Portanto, no processo formativo universitário dos professores, dentre suas funções já mencionadas, agrega-se a necessidade de aproximar a realidade da escola ao contexto universitário com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, destacando que os saberes estudados na licenciatura sejam especificamente articulados com o ofício que o profissional desempenhará.

Nesta direção, soma-se a importância da formação continuada e a oportunidade do profissional da educação desempenhar suas atividades "[...] através de diferentes meios, após

seus estudos universitários iniciais" (TARDIF, 2014, p. 249), na medida em que sua prática de ensino seja estimulada e exercida a partir do contexto escolar, da sua formação profissional, dos saberes disciplinares, dos currículos e das experiências. Isto é, a prática do saber-fazer docente e de sua experiência profissional necessita da reflexão constante proporcionada pela formação continuada, na qual o professor é "[...] um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua atividade a partir dos quais ele a estrutura e a orienta" (TARDIF, 2014, p. 230), sendo agente de transformação e de produção de novos conhecimentos que orientam sua profissão.

Como aponta Tardif (2014, p. 7), "[...] a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento", oportunizados pela formação continuada que vem carregada de contribuições significativas por agregar o exercício da docência. Assim, se a formação inicial do profissional de educação é marcada por um processo de socialização acadêmica e de concepções de educação, na formação continuada, para Tardif (2014), existem elementos de ordem temporal que direcionam a vida profissional e de saberes experienciados que emergem ao longo de sua profissão. Assim, podem ser melhor compreendidos, pois,

> Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas (TARDIF, 2014, p. 70).

Porém, é necessário pensar o conceito de temporalidade, que não está restrito à história pessoal e familiar, ao contexto da relação com a escola como algo que é intrínseco a carreira profissional. O conceito está relacionado, principalmente, às formas como o professor vai (re)criando relações com os conceitos, novos saberes e sua socialização que, muitas vezes, provocam rupturas com as experiências anteriores.

O docente não apenas ensina e transmite conhecimento ao longo de sua atuação profissional, como desenvolve seus saberes experienciais. A formação continuada possibilita que seu fazer pedagógico seja compreendido e qualificado, pois a sala de aula é o lugar de sua *práxis*. Assim, o conhecimento multicultural trazido do ambiente escolar está imbuído de diálogo e da possibilidade de construir um conhecimento multidisciplinar e heterogêneo. Na leitura de Tardif (2014), o saber profissional é caracterizado por um processo não acabado, e

enriquecido pelas suas novas experiências que devem ser incorporadas ao desenvolvimento de seu ofício. Nesse sentido, "[...] com o passar do tempo, ele vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc." (TARDIF, 2014, p. 57).

De acordo com Tardif (2014, p. 7), "[...] tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada". Portanto, abordar sobre formação continuada é trazer presente que a carreira profissional do docente é marcada por novas experiências em que o fazer pedagógico e as ciências da educação são fatores cognitivos fundamentais e notoriamente responsáveis para as mudanças essenciais que vão ocorrendo nos ambientes escolares.

3.2.2 Saberes disciplinares

Ao tematizar a compreensão sobre os saberes disciplinares, cabe destacar que eles estão relacionados com as disciplinas e fazem parte da formação dos professores e das instituições de ensino. Desta forma, os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimentos, fazem parte da formação pedagógica dos docentes e ajudam a dar direção aos conhecimentos prévios e estrategicamente definidos que, posteriormente, têm incidências em sua prática e na relação com o ambiente escolar. Logo, "[...] estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores" (TARDIF, 2014, p. 38) e nas disciplinas que compõem os cursos que fazem parte do processo de formação, mesmo sendo cursos distintos, como por exemplo, a Matemática, a Filosofia e a História. Nesse sentido, os saberes disciplinares são mais específicos e estão relacionados aos diversos campos de atuação e de conhecimento, porém subdivididos, fundamentados e embasados em suas especificidades, a partir de conhecimentos próprios.

Por isso, as inúmeras disciplinas que compõem os cursos, "[...] independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação dos professores" (TARDIF, 2014, p. 38), fundamentam a prática docente, a qual tem sua imersão na tradição cultural, a partir de saberes plurais e correlacionados com a realidade do ambiente escolar. Em outras palavras, os saberes disciplinares são aqueles que correspondem "[...] aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos" (TARDIF, 2014, p. 38). Assim, é importante destacar que a prática docente está

orientada por um saber sistematizado em consonância com os demais saberes que alicerçam o fazer pedagógico a partir de elementos pedagógicos fundamentais.

Para definir uma concepção de docência, cabe acentuar que os saberes presentes na formação inicial e continuada não podem estar desconexos da história pessoal do docente, da sociedade, da instituição escolar, da profissionalização do professor e dos conhecimentos específicos provindos dos meios acadêmicos. As práticas formativas, com seus modelos específicos, são reconhecidas e identificadas como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Por isso, as instituições educacionais incorporam a especificidade dos saberes científicos por intermédio das disciplinas curriculares e dos saberes disciplinares.

Conforme o exposto, os saberes disciplinares oriundos de um conhecimento sistematizado e organizado estão em similaridade com o ofício do profissional docente e de sua experiência em sala de aula. Entretanto, não se pode deixar de mencionar a preocupação de Tardif (2014) ao indicar que nos meios acadêmicos ainda opera um saber mais mecanicista por intermédio de disciplinas específicas e curriculares, ocorrendo uma desproporcionalidade com a realidade prática do profissional docente. Com referência a isso, Almeida e Biajone (2007, p. 292) são enfáticos ao explicitar as principais razões:

> A necessidade de transformação nas práticas formativas e superação do modelo baseado na racionalidade técnica é aclamada por todos os pesquisadores que tomam como objeto de estudo o ensino. Tardif (2002) argumenta que o modelo baseado na racionalidade técnica apresenta dois problemas epistemológicos: primeiro, por ser idealizado de acordo com uma lógica disciplinar e não conforme uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidade do trabalho dos professores; e segundo, por tratar os alunos como espíritos virgens, não levando em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. É nessa perspectiva que as transformações nas práticas formativas implicam superar o modelo aplicacionista do conhecimento e elevar o nível de conhecimento dos professores, tendo em vista o repertório de saberes sobre o ensino.

Posta essa problemática, o ofício do professor pode estar determinado por uma racionalidade tecnicista, exclusivista e que não valoriza o conhecimento a partir do fazer pedagógico e das relações do trabalho do professor. Tardif (2014) aponta para um modelo que propõe um conhecimento inter-relacional, que valorize teoria e prática, em que os conhecimentos diversos estejam permeados e imbuídos, sobretudo, por uma racionalidade dialógica e interativa. Dessa forma, os conhecimentos científicos e os saberes pedagógicos não se opõem aos disciplinares, mas estão voltados e enraizados no ambiente escolar.

Nesse contexto, o conhecimento, elemento central dos saberes disciplinares, é composto “[...] pelos saberes produzidos pelas ciências da educação, [...] saberes pedagógicos

[...] e saberes sociais" (TARDIF, 2014, p. 38). Elemento que é essencial e está inserido no centro da função social da escola. Também, é fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, pois tem uma relação entre si e com os profissionais da educação, orientando o desvelamento da realidade pautada em base científica. Outro ponto a destacar é que a formação científica possibilita a socialização e a incorporação dos conhecimentos nas práticas vivenciadas no ambiente escolar.

3.2.3 Saberes curriculares

Os saberes curriculares são os saberes que,

> Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aplicar (TARDIF, 2014, p. 38).

Estes saberes são estruturados por elementos como o currículo, o planejamento e o objetivo, conforme já frisado pelo autor. Referem-se aos objetivos educacionais descritos nos documentos da escola, nos planos de ensino, além de abrangerem os elementos que compõem a avaliação. Podemos enfatizar que os saberes curriculares formalizam o processo educativo que acontece no espaço da escola. Tardif (2014, p. 41) reforça isso, afirmando que estes saberes são "[...] incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, materiais e conteúdos".

Dentre seus elementos, destacamos o currículo que, na compreensão de Pacheco (2007, p. 48), é entendido como "[...] um curso a ser seguido, [...] um conteúdo a ser estudado" e que retrata "[...] uma sequência de conteúdos definidos socialmente, com base em sequências definidas para o processo de aprendizagem". O currículo ainda é composto pela grade horária, listas de disciplinas e roteiros de exames. Logo, é o currículo que orienta as atividades da escola. Por ser fundamental, ele é um documento intencional que não pode estar desvinculado do contexto social e precisa integrar as propostas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço. Ele integra os campos de saberes, amparado pelo PPP e sua construção deve ser dinâmica e de forma contextualizada. Bezerra (2017, p. 108) ao se referir ao currículo, menciona que,

> [...] há pelos menos três elementos-chave na construção do currículo: sua formalidade, pois nele encontra-se o projeto educacional institucional, reflexo direto ou não da política curricular nacional; seu papel transformador, através do qual se

> poderá sistematizar o conhecimento que, voluntariamente ou não, influenciará na concepção de um modelo cultural, social e político na formação humana; e, por fim, seu caráter orientador das práticas educativas vivenciadas pelos docentes e educandos, por conter elementos referenciais como objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos e avaliativos.

As escolas são orientadas a desenvolver um conhecimento curricular embasado pelo contexto social e histórico, respeitando as individualidades de cada sujeito envolvido no processo educacional. Nessa direção, abordamos o planejamento que é uma atividade essencial para o trabalho do professor, pois conforme Sacristán (1998), ele organiza como se dará a prática, considerando o conteúdo a ser ensinado, o método de ensino e os recursos necessários. Dessa forma, o planejamento é um instrumento organizacional do tempo para prever como o trabalho docente é efetivado dentro de suas circunstâncias e de seus recursos possíveis. Portanto, como instrumento, ele visa dar condições para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive de forma intencional.

Ao elaborar um planejamento é importante levar em conta a realidade da escola e do contexto social em que o aluno está inserido. Por conseguinte, os conteúdos a serem trabalhados com os alunos e postos no planejamento não podem estar desvinculados da realidade. Essa vinculação possibilita que o profissional de educação realize sua atividade de forma contextualizada. Conforme Tardif e Lessard (2008, p. 48),

> [...] a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização. Portanto, é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões, que estruturam a organização do trabalho escolar.

O planejamento está integrado a esse contexto do trabalho realizado na escola e é uma prática que requer um momento coletivo com envolvimento dos profissionais que fazem parte deste espaço, bem como um momento individual, possibilitando uma constante reflexão ao professor sobre sua prática. Reforçamos ainda que, neste processo, segundo Libâneo (1992, p. 225), “[...] o professor se serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática”. O planejamento, nesse contexto, integra o conhecimento científico e os saberes experienciais do professor.

3.2.4 Saberes experienciais

Os saberes experienciais se constituem "[...] pelos próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão" (TARDIF, 2014, p. 38), ou seja, no cotidiano de sua prática. Ademais, "[...] esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser" (TARDIF, 2014, p. 39, grifos no original). Destacamos que esse *habitus* se revela como o "estilo de ensino" (TARDIF, 2014, p. 49).

Com base em suas pesquisas, Tardif (2014) reitera que estes saberes constituem os fundamentos da competência docente, sob os quais também os professores "[...] concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão" (TARDIF, 2014, p. 48). Sendo assim, compõem "[...] a cultura docente em ação" (TARDIF, 2014, p. 49).

Ao se referir aos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional, Tardif (2014, p. 40) afirma que "[...] parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão". Afinal, de acordo com o autor, não são produzidos pelos docentes, mas incorporados na prática docente, pois são saberes oriundos da formação, do uso do material didático, dos programas educacionais ou das escolhas teórico-metodológicas e, dessa forma, o professor tem uma relação de transmissão desses saberes. Tal pressuposto implica uma profunda reflexão e instiga a investigação atenta aos saberes experienciais considerados "núcleo do saber docente", com origem na prática diária dos professores e que, consequentemente, fundamentam a docência.

Portanto, os saberes experienciais "[...] não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência" (TARDIF, 2014, p. 54). Sob este olhar, os saberes experienciais evidenciam-se na inter-relação do conjunto dos saberes.

A atividade da docência se dá num coletivo em que o professor interage constantemente com outras pessoas, em especial com os alunos. Uma atividade humana com suas especificidades por ser desenvolvida sobre outro humano, assim, uma atividade de interação humana que exige dos professores "[...] a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas" (TARDIF, 2014, p. 50). E, nesse meio social que é a escola, os saberes experienciais se constituem e, concomitantemente, sustentam a integração de saberes e a capacidade de ensinar.

Assim, a prática educativa acontece no cotidiano da escola em um movimento de fazeres e de refazeres da atuação docente permeada por diversos saberes, em especial, os saberes experienciais. Segundo Tardif (2014, p. 53),

> A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas "experienciais", mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, reproduzindo-os, porém, em categorias de seu próprio discurso.

Dessa forma, a prática educativa se constitui como elemento de junção entre os saberes incorporados na ação do professor e se materializa a partir da socialização entre professor e aluno nas atividades de ensino e de aprendizagem, promovendo a reflexão sobre os saberes envolvidos na ação. Portanto, a prática educativa concretiza a educação a partir da ação escolar manifestada na prática educativa que, por sua vez, é parte central no processo pedagógico. Assim, a atividade docente se materializa numa rede de interações, pois segundo Tardif (2014, p. 49-50),

> O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Portanto, a interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, definindo assim, a tarefa de ensinar como um trabalho interativo e, por isso, trazendo o elemento para análise no PPP. Nesse contexto, ainda a partir da leitura de Tardif e Lessard (2008), entendemos que a experiência possibilita uma rede de significados e de conhecimentos, e a escola se torna por excelência um espaço de saberes múltiplos que sustentam o ofício do professor em um processo contínuo de socialização. Segundo Tardif (2014, p. 71),

> A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. [...] A ideia de base é que esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, nos quais eles constroem em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Da mesma forma, a pedagogia do professor é estabelecida sempre em sua relação com o outro, isto é, em suas interações com os alunos. Nesse sentido, ela se diferencia profundamente do conhecimento científico e técnico que, por sua vez, volta-se para a objetivação e a manipulação dos fatos. Porém, o trabalho docente não se reduz a uma relação instrumental do tipo "meio-fim'', mas como uma atividade heterogênea e composta, na qual encontram-se ações relacionadas a objetivos reais, como obter ou modificar um comportamento, suscitar determinada reação de um aluno ou realizar tarefas, entre outros.

3.3 DIMENSÃO SOCIAL

Refletir sobre o processo de construção da profissão docente é fundamental para compreendermos os termos educação e ensino, conceitos que caracterizam a ação de um profissional docente. Para Saviani (2008), a educação é um fenômeno característico dos seres humanos. Os homens, diferentes de outros animais, necessitam produzir sua própria existência através do trabalho. Neste sentido, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, ao mesmo tempo em que se constitui numa exigência do e para o trabalho, e num processo de trabalho.

Conforme Freire (2007, p. 43), "[...] não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio [...], o fenômeno educativo é um fenômeno exclusivamente humano e que o ser humano não é apenas um ser no mundo, mas um ser do, com e para o mundo". Libâneo (2007) destaca a intencionalidade do ato educativo ao apontar que é uma prática social cunhada a partir da influência social sobre o desenvolvimento dos indivíduos. Nesta relação com o meio natural e social se potencializa a atividade humana com o intuito de torná-la mais rica e mais produtiva. Este desenvolvimento humano se manifesta na apropriação ativa de transmissão e de apropriação de conhecimentos, de valores, de habilidades e de técnicas em ambientes organizados para esse fim. Assim,

> [...] educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo, formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade (DEMO, 1996, p. 16).

Dessa forma, o ato de ensinar abrange dimensões complexas por ser uma tarefa que envolve situações vivenciadas cotidianamente, tanto pelo professor como pelo aluno. No entanto, o entendimento sobre ensinar mudou ao longo da história, visto que o conhecimento

disponível no passado era muito menor e pouco acessível (ROLDÃO, 2005). Além disso, ainda nos dias atuais o conceito de ensinar é atravessado por uma tensão profunda entre o "professar um saber" e o "fazer outros se apropriarem de um saber" (ROLDÃO, 2005, p. 115).

Nóvoa (2014) rejeita a visão funcionalista da docência, preferindo não caracterizar a docência como profissão, mas como um processo que caminha nessa direção. Há uma perspectiva interacionista na qual as profissões "[...] não são um Estado adquirido e imutável, mas uma situação ou processo, sempre em vias de desenvolvimento ou de regressão" (NÓVOA, 2014, p. 72). Nesta trajetória, ao mesmo tempo em que o professor é o mediador entre o conhecimento construído ao longo da história, ele também se constitui docente nessa caminhada, ou seja, é um movimento dialético.

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia, na modalidade licenciatura. No parágrafo 1º do artigo 2º, é conceituada a noção de docência nos seguintes termos: "Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da pedagogia [...]". Corroborando com esse entendimento da docência como relações sociais, Fanfani (2009, p. 40) define o termo docência como um "[...] trabalho com e sobre os outros, é uma atividade que se desenvolve em um conjunto de relações interpessoais intensas e sistemáticas". Arroyo (2000, p. 186) afirma que:

> Nossa docência é mais do que docência, porque a escola é mais do que escola, os conteúdos educativos são mais do que as matérias. Eles, a escola e nossa docência, existem em uma cultura, em uns significados sociais e culturais, em uma trama de interesses, de valores e lógica.

Sá–Chaves (2001) pontua que a docência pode ser considerada como ato pedagógico, Formozinho (2005, p. 172) entende que a "[...] docência é uma atividade intelectual e uma atividade técnica, uma atividade moral e uma atividade relacional", enquanto que Freire (2007) destaca a noção de interdependência entre a docência e a discência.

Dito isso, se a docência se caracteriza como o "trabalho do professor", é necessário discutir o termo professor. Etimologicamente, a palavra "professor" origina-se do verbo latino *profiteri*, que significa declarar-se, fazer uma declaração, confessar ou dar a conhecer, mas que também contém em sua raiz a palavra *professio* – profissão –, ato de professar os votos religiosos no ingresso a uma ordem ou congregação religiosa. A partir do afirmado, ser

professor era uma profissão que exigia professar, confessar, declarar uma escolha “religiosa” e seu papel demandava uma dedicação integral a “determinada tarefa ou forma de vida” (ROSSETO, 2002, p. 89).

Neste ínterim, o processo de profissionalização da categoria docente foi estabelecido pela relação entre igreja e educação, interferindo no processo de profissionalização da categoria docente, devido ao entendimento da profissão como um sacerdócio. Para Tardif (2002), de acordo com a história, durante muito tempo os professores foram associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. Assim, a imagem do professor social estava ligada aos traços do sacerdócio, como missão e vocação, o que influencia na constituição da profissionalidade docente. Segundo Arroyo (2000, p. 30), “[...] ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída [...]. Carregar o outro que resultou de tudo”. Conforme Nóvoa (2014), só ao longo do século XIX a profissão docente se consolida, já que antes passou por uma fase de certa indefinição por ser associada à ideia de doação de trabalho e de ato de amor.

A desvalorização da profissão docente foi ganhando espaço e vem enfrentando um problema de proletarização. De acordo com Enguita (2002), isso aconteceu pela necessidade de recrutar um grande número de professores para atender a uma crescente demanda, os quais não dispõem das habilidades acadêmicas e pedagógicas necessárias. Assim, a profissão professor começa a cair de prestígio e o professor perde renda e autonomia, sendo isso reforçado pelas políticas públicas que separam quem planeja e quem executa, isto é, entre quem elabora os currículos e os programas e quem, na sala de aula, os coloca em prática – os concretiza pedagogicamente.

Esta cultura data da época dos jesuítas que transplantaram uma cultura intelectual alienada e alienante (MARUJO, 2004). Para Costa (1995) e Enguita (2002), a degradação do trabalho docente se vincula à proletarização do trabalho docente, provocando um movimento inverso à profissionalização. Ressaltamos que a trajetória da profissão docente está intimamente ligada à história da industrialização alicerçada nos moldes Taylorista, o qual é conhecido pela fragmentação de tarefas, na desigualdade e na exclusão, o que reflete na escola ao tirar do professor a função de pensar/agir sobre o processo pedagógico. Portanto, ao mesmo tempo em que o professor se diferencia das atividades do processo capitalista, ele atende ao capital, levando em conta que o conhecimento permeia todo o funcionamento da sociedade moderna e de suas relações de classe (PENNA, 2007).

Ramalho (1994) e Braslavsky (2002) argumentam que uma das características da docência, enquanto contexto de desprofissionalização, seria a feminização. Para Barreto

(2016), baseada em Schiefelbein (1994), a atividade feminina indica uma tendência à desprofissionalização. Ademais, a entrada das mulheres como profissionais da educação foi vista, segundo Almeida (1996, p. 74), como "um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes à mulheres". Com esse movimento, veio a diminuição de salário, o aumento de trabalho e a execução de atividades subordinadas ou destituídas da capacidade de exercer uma gestão ou coordenação, geralmente destinadas ao sexo masculino. Conforme Almeida (1998), a feminização do magistério no Brasil ocorreu quando o campo educacional se expandia quantitativamente, pautado num discurso de progresso do país. Contra o argumento da feminização como contribuinte para o processo de desvalorização da docência, Santos (2004), Almeida (2006) e Cruz (2012) sinalizam que a profissão docente sempre foi mal remunerada mesmo quando era predominantemente masculina.

A função social da profissão docente mantém sua importância na medida em que, diante das transformações das sociedades e das exigências da atualidade, pressupõe repensar a função estabelecida como elemento fundamental junto a todas as profissões e compreendendo-se o profissional como participante, construtor e ator. Para Tardif e Lessard (2005, p. 38), os professores são atores que "[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão". A importância da prática social do professor consiste no fato de ele precisa interferir de forma significativa na formação dos seus educandos, pois "[...] ser professor é ser um profissional. Contudo é necessário levar em consideração traços específicos dessa profissão e os pressupostos que fundamentam a aspiração de profissional" (GUIMARÃES, 2006, p. 135).

A forma acelerada como a sociedade vem se transformando e evoluindo em todos os sentidos traz desafios no campo educacional, especialmente envolvendo os professores que têm uma formação inicial cada vez mais precarizada e aligeirada. E, em contrapartida, precisam atuar com uma geração que muda a cada década. Não podemos negar que muitas políticas públicas na área de formação foram gestadas e colocadas em prática. Para Braslavsky (1999 apud RAMALHO, 2003, p. 38), "[...] a convocatória a um processo de profissionalização docente se deve à construção da existência de um processo de desprofissionalização". Esta desprofissionalização é marcada principalmente pelo desprestígio sofrido pela profissão, tanto como status como na valorização financeira.

Contreras (2002), em sua célebre obra "A autonomia de Professores", entre os requisitos da profissionalidade, aponta a dimensão denominada compromisso com a

comunidade ou dimensão social. Esta dimensão é derivada da relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar a prática profissional. Para o autor, a educação não é um problema da vida privada do professor, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. Desta forma, o professor tem um compromisso social importante que é o de ser um agente de transformação no dia a dia. Seu objeto de trabalho é também social e assim, sua origem, experiência e vivência repercutem na sala de aula, provocando reações e expectativas tanto nos demais professores como nos alunos. Neste sentido, Tardif (2002, p. 130) nos alerta que "[...] o objeto do trabalho docente escapa constantemente ao controle do trabalhador, ou seja, do professor". Sabemos que o trabalho do professor por si só não muda a sociedade, mas existe um compromisso que deve ser respeitado no sentido de propiciar uma educação de qualidade para tantos que dependem exclusivamente dela.

Conforme Contreras (2002, p. 79), é necessário "[...] entender que a responsabilidade pública envolve a comunidade na participação nas decisões sobre o ensino". Ao mesmo tempo que o trabalho do professor tem a dimensão social e ela implica na responsabilidade dele para com a comunidade, pois precisa levar em conta os clamores desta. Segundo Contreras (2002), o professor precisa ter dupla consciência, afinal, ao mesmo tempo em que tem autonomia em suas responsabilidades profissionais, é publicamente responsabilizado. Os professores encontram-se, portanto, em meio a contradições. Ao requerer autonomia em suas responsabilidades profissionais, se requer simultaneamente que sejam publicamente responsáveis, o que gera um conflito entre a autoridade dos profissionais e a da sociedade. Contreras (2002, p. 81) afirma que,

> Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. Na medida em que a prática escolar pode estar desempenhando algum papel na educação das pessoas, que tenha algum efeito sobre suas vidas futuras, estamos falando de problemas nos quais a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente.

Esta dimensão social se dá na relação com os outros. Além disso, refletir sobre a mesma é trazer os desafios dos docentes na atualidade e trazer presente o PPP em seus diferentes contextos, abrindo para discussão o papel da escola na sociedade e na profissionalização docente. As principais interações amplamente difundidas, conforme Tardif e Lessard (2008), estão na abordagem mensurada entre o papel exclusivo do docente e o

ambiente escolar, os quais exigem um trabalho cada vez mais interativo, superando afazeres exclusivamente burocráticos ou organizacionais que ainda são extremamente necessários. Compreende-se que,

> Esta obra procura mobilizar tal base de conhecimentos, ampliá-la e aprofundá-la, e criticá-la dentro do necessário, a fim de aplicá-la ao estudo da docência, essa compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e como o outrem (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 8).

Porém, é necessário determinar melhor que as experiências que se dão diretamente na relação do ambiente escolar são o instrumento essencial no processo formativo e na construção de um conhecimento proativo, os quais repercutem diretamente na aprendizagem e no trabalho pedagógico. Cabe destacar que a experiência profissional de trabalhar diretamente com os sujeitos implicados no processo se distingue de outras formas de trabalho, apesar do cenário crescente da desvalorização do docente. Nóvoa (2002) discute a educação como um espaço público ao lançar uma série de questionamentos sobre a formação do professor, especialmente nos dias atuais. Esta formação extremamente necessária está acontecendo de uma forma cada vez mais aligeirada e, consequentemente, precária, influenciando diretamente na dimensão social. Nesta dimensão, Nóvoa (2002) trata da questão da comunidade escolar:

> Como conseguir que as famílias e as comunidades sintam que a escola lhes pertence sem que, ao mesmo tempo, se fechem na "sua" escola? Como conseguir que a educação responda aos anseios e aos desejos de cada um sem que, ao mesmo tempo, renuncie à integração de todos numa cultura partilhada? As soluções do passado não respondem às perguntas do presente (NÓVOA, 2002, p. 19).

É nesta relação com a comunidade que a dimensão social do trabalho ganha força. Afinal, ao abrir-se para a comunidade, a escola revela a essência do dilema vivido pelo professor quanto à finalidade da educação.

> Registre-se por fim, que pedimos à educação que cumpra objetivos distintos e, por vezes, contraditórios: desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, assegurar a igualdade de oportunidades e a seleção social, promover a mobilidade profissional e a coesão social. Muitas vezes, insistimos num discurso de prestação de serviços a um "cliente", cuja identidade nem sequer conseguimos claramente definir (NÓVOA, 2002, p. 24).

Ponderar em torno da docência e dos grandes eixos que a compõe, tais como a formação, a prática, a identidade e a profissionalidade, vem sendo o centro de estudos e de

debates da educação, trazendo presente o trabalho do docente enquanto atividade indispensável em que muitas profissões estão deixando de existir e outras estão se adaptando aos novos tempos. Assim sendo, é importante evidenciar que o docente também sofreu os impactos da globalização, principalmente em relação ao mercado de trabalho e às novas tecnologias. É necessário fazer uma reflexão profunda sobre a profissão docente. Porém, longe de fazer uma leitura de que seu lugar se tornou algo periférico ou secundário, partimos da premissa de que ela se constitui num espaço de reflexão sobre o fazer educativo dos professores e as relações que permeiam os vários ambientes e sujeitos educativos envolvidos em papéis significativos.

Partindo dessa compreensão, ao constituir-me docente, vivenciar, pensar e estudar a docência, surgiram inquietações associadas ao trabalho, reveladas na busca pela concepção de docência. Um trabalho que se funda nas relações entre os sujeitos que criam relação com uma realidade muita mais ampla e complexa que o ambiente restrito da sala de aula ou dos conteúdos a serem desenvolvidos. Podemos salientar que a vida cotidiana entre alunos e professores e sua forma de interagir com o mundo se dá por uma relação interativa e construtiva, conforme palavras a seguir:

> Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. Em suma, a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 23).

A partir do que evidenciamos, fica explícito que é possível compreender a docência como um trabalho fundamentado na interação recíproca entre professores e alunos. Dessa forma, a docência contempla as características que se evidenciam nas relações humanas e nas quais o *desenvolver-se humano* acontece na participação e na integração com os outros. Essa construção própria do gênero humano deve ser potencializada no ambiente da escola. Portanto, não há como determinar uma forma padronizada e uniforme de educação em relação aos processos pedagógicos relacionados à docência e às implicâncias que giram em torno do ambiente da escola. Essa forma de interagir tem sua reestruturação a partir das práticas de atuação, das formas de trabalho que sofreram os impactos da globalização econômica e das formas de desenvolver o trabalho num ambiente muito mais interativo e participativo.

É considerável compreender que os modos de socialização sofreram transformações drásticas com as novas tecnologias. Nesse cenário, as contingências e os novos desafios em relação às interações humanas foram alterados e a escola se tornou um espaço de socialização extremamente importante nas discussões dos problemas que giram em torno da problemática. Diante do exposto, isto é, das indagações inerentes ao âmbito da tematização da dimensão relacional, os debates sobre os desafios dos docentes, sua autonomia profissional e seu ofício são inevitavelmente associadas ao seu trabalho. Assim, destacamos que o tema é complexo e exige uma postura amadurecida e crítica frente aos estereótipos construídos. Partindo dessa compreensão, na leitura de Contreras (2002, p. 32),

> O ensino, enquanto um ofício, não pode ser definido só de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, já que a docência – novamente, como tudo em educação – define-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade. Tampouco, porém, fica bem identificá-lo como um conjunto de aspirações e expressões de grande carga simbólica que perdem o sentido das condições reais de sua prática. [...]. Por isso, se quiserem entender as características e qualidade do ofício de ensino, temos de discutir tudo o que se diz sobre ele ou o que dele se espera. Mas, também, o que é e o que não deveria ser; o que se propõe, mas que se torna, ao menos, discutível.

Essa lógica vigente pode ser expressa como uma capacidade de resistência em vista de perceber que o papel do professor vai além dos juízos e das justificações que são postas diante dos conflitos e, por outro lado, das responsabilidades da atuação profissional. Por isso,

> [...] o papel dos professores nos diferentes níveis do sistema educativo e as suas margens de autonomia são configurações históricas que têm muito a ver com as relações específicas que se foram estabelecendo entre a burocracia que governa a educação e os professores (SACRISTÁN, 1999, p. 71).

A partir da passagem supracitada, verificamos que os processos de formação do trabalho docente e o seu fazer pedagógico também se modificaram e se transformaram conforme as mudanças sociais e tecnológicas, que vão além dos interesses da sociedade. Nessa visão, o processo educativo se caracteriza como uma atividade sociocultural sistematicamente pensada pelo docente. A partir desse olhar, o trabalho pedagógico do professor é intencional pelo conteúdo e pelas estratégias de sala de aula, e gera a intervenção deliberada que promove o desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, Marques (1990, p. 52) reforça o papel intencional da educação:

> [...] em oposição ao processo espontâneo e natural da interação humana no meio ambiente, a educação se faz ação proposital de um grupo humano sobre si mesmo e

> sobre sua continuidade através das novas gerações. Essa tomada de consciência e esse distanciamento explícito é o que denominamos de prática pedagógica.

Na sala de aula, espaço no qual se estabelece a relação entre professores e alunos, ocorre o trabalho docente, o seu trabalho pedagógico e sua condição de realizar seu exercício interativo. Nesta perspectiva, a escola pode ser definida como o lugar primordial do conhecimento historicamente sistematizado, no qual a educação formal acontece e incide na sociedade. É também o espaço do exercício da profissão docente que se faz e se reconstrói na atividade de ensinar, desenvolvendo-se no cotidiano de sala de aula. É na ação e na sua interação com o ambiente escolar, na sua inserção pedagógica, bem como nas principais transformações sociopolíticas do último século, que o docente desenvolve suas capacidades profissionais. Sob esta perspectiva de constituição docente, Tardif e Lessard (2008, p. 38) afirmam,

> [...] que os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.

Como vimos anteriormente, as relações estabelecidas, a intencionalidade, a produção e o desenvolvimento compõem o trabalho docente em uma visão de totalidade e não fragmentada na profissionalização docente. Isto é, diferenciar que o professor não somente desenvolve uma função simplista de ser agente de uma instituição escolar e uma função formal e pragmática, mas que ele é ator do processo e que na sua ação realiza uma experiência pessoal e enriquecedora, tanto para sua vida como para a do aluno envolvido. Ainda, o trabalho desenvolvido pelo professor se dá além de uma atividade ou de uma realidade formal, isto é, têm especificidades próprias e que também devem ser levados em conta os aspectos informais, "[...] que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente" (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 45).

No entanto, a leitura que pode ser realizada necessita retomar que o processo de formação que se realiza no ambiente escolar não pode ser estritamente formalizado, nem simplista. Porém, precisa se dar por intermédio de um trabalho denominado de heterogêneo, no qual os elementos tratados possibilitam ampliar os horizontes de um ambiente escolar participativo. A educação se constrói a partir de uma realidade heterogênea em relação à

docência e aos elementos variáveis, contraditórios e diversificados, os quais oportunizam a tensão dialética entre a realidade e o conceito.

Acreditamos ser este um importante ponto de partida da concepção de docência que deve ser respeitada e observada como desafio. Portanto, a escola é um espaço que possibilita o diálogo e a abertura para se pensar, não na burocratização do ensino, mas na potencialização do pensamento crítico e aberto para realizar diferentes leituras do mundo. Numa leitura freireana, toda a ação educativa deve acontecer na relação entre educador e educando, e está permeada pela busca incessante que prova a curiosidade e estimula a questionar o sentido do mundo e o significado do conhecimento sobre os objetos envolvidos. O diálogo passa a ser um exercício e parte do processo pedagógico e educativo, que se traduz como ponto nevrálgico e articulador do artifício metodológico e da relação ensino-aprendizagem. Esse novo experienciar promove autonomia e cria uma nova perspectiva em relação às atividades do docente:

> Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (FREIRE, 2007, p. 86).

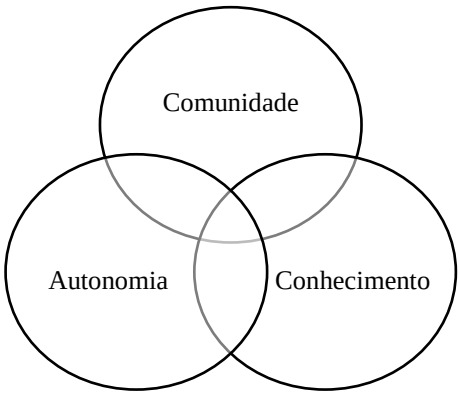
Se há um dilema da profissão do professor e sua relação entre escola – espaço educativo – é a necessidade de dialogar potencialmente com aquilo que é contraditório em si mesmo e estranho, porém, dessemelhante com o poder constituinte. Essa perspectiva necessita repensar constantemente a modalidade de educação que sofreu as consequências da burocratização da globalização econômica e suas formas de interferências nos processos de ensino. E, mais do que nunca, precisa ser recuperada a dimensão da relação heterogênea que une planos de ação e estratégias da ação dos docentes e seus elementos que compõem o ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a escola não pode ficar condicionada em detrimento de aspectos codificados e formalizados em âmbito do desenvolvimento exclusivo do ofício. Conforme expõem os autores,

> [...] a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização. Portanto, é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões, que estruturam a organização do trabalho escolar (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 48).

Ao trazermos presente o contexto de construção social em que o trabalho docente, na sua relação com seu ambiente de trabalho e na sua relação com a escola – como já destacado – não é um liame isolado, verificamos que ele se dá pela sua incorporação no coletivo. Assim, a instituição escolar, por intermédio do PPP, documento norteador, deve delinear a síntese dos anseios coletivos que orientam os trabalhos educativos em que são colocados com propósito no plano teórico-prático. Para Nóvoa (2002), o sentido social do trabalho docente envolve três dilemas: comunidade, autonomia e conhecimento, como ilustrado na Figura 1. Nóvoa (2002) aponta três teses interligadas a tais dilemas: saber relacionar e saber relacionar-se (comunidade); saber organizar e saber organizar-se (autonomia); e saber analisar e saber analisar-se (conhecimento). Estes "[...] redefinem a presença dos professores no espaço público da educação" (NÓVOA, 2002, p. 12-13).

Ao apresentar o dilema da comunidade, Nóvoa (2002) manifesta a necessidade de redefinir o sentido social do trabalho docente, onde a escola deve ser um espaço aberto e, portanto, ligado a outras instituições culturais e científicas. Isso mostra o quanto a escola precisa derrubar seus muros e dialogar com a vida num constante saber relacionar/saber relacionar-se. Outro elemento apontado como um dilema da profissão docente é o de autonomia relacionado ao saber organizar e saber organizar-se. Logo, é necessário repensar o trabalho escolar e o trabalho profissional. Nóvoa (2002) sinaliza a importância da organização do trabalho na escola levando em consideração tempo, espaço, estudantes e formas de ligação com a vida, entre outros. O dilema do conhecimento é trabalhado por Nóvoa (2002) a partir da tese de saber analisar e de saber analisar-se. Para o autor, o conhecimento profissional é bastante complexo, pois ao mesmo tempo em que é, também não é teórico, prático e experiencial, se constituindo num conjunto de saberes, competências e atitudes.

Figura 1 - Sentido social do trabalho docente para Nóvoa (2002)



Fonte: Os autores (2021)

Além disso, Contreras (2002) apresenta três dimensões da profissionalidade, dada a relevância para conceber o problema da autonomia numa perspectiva educativa: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Estas têm forte ligação com os três dilemas apontados por Nóvoa (2002) – autonomia, comunidade e conhecimento –, o que pode ser compreendido como pontos em comum.

Figura 2 - Dimensões da profissionalidade docente para Contreras (2002)

Fonte: Os autores (2021)

Contreras (2002), apresenta que ao lado da dimensão social há a dimensão moral que será abordada na próxima seção. Destacamos que as três dimensões da profissionalidade docente apontadas por Contreras (2002) estão intimamente ligadas, portanto, a linha que separa uma da outra é bastante tênue.

3.4 DIMENSÃO MORAL

> Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença, não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser meu testemunho (FREIRE, 2007, p. 96).

Na compreensão de Tardif (2014), a prática docente é orientada por modelos específicos de ação que têm suas principais bases nos conceitos acerca da docência e do ensino. Observa-se que, "[...] incorporadas na prática; elas conferem uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de

referência e orientações relativas às suas diversas ações" (TARDIF, 2014, p. 150). Portanto, as concepções, as representações e os modelos são construídos a partir de alocuções sociais, hábitos, posições e costumes culturais, os quais fundamentam o trabalho docente como relacional. Nele há uma relação intersubjetiva e relacional que envolve aspectos subjetivos e objetivos em que a realidade externa de cada sujeito está relacionada com a compreensão de realidade e de mundo.

Ao situar a prática docente nesta trama de relações, assentimos a obrigação moral desta atividade, a qual se refere às características éticas e morais, justificada por Contreras (2002). Portanto,

> [...] a finalidade da educação incorpora a noção de pessoa humana livre, o que é simultaneamente uma conquista a que se aspira e um *status* moral sob o qual se realiza a prática educativa. Por isso, acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas [...] (CONTRERAS, 2002, p. 76, grifos no original).

Neste campo, o exercício da profissão de docente está intimamente interligado com a realidade social subjacente em que a escola participa e com a vida dos alunos. Como efeito, essa dimensão tem papel fundamental na caminhada pedagógica. Assim, partimos do pressuposto de que a prática docente é um fazer intencional e que se concretiza na realização de um trabalho com seres humanos de forma coletiva e individual. Tardif e Lessard (2008, p. 70) corroboram afirmando que,

> [...] confere ao trabalho do professor uma dimensão ética importante, ao menos, se entendermos o termo "ética" no sentido de Lévinas (I982; 1995), a saber, a relação para com o outro encarnada concretamente em seu rosto e em sua presença, e diante do qual nasce minha responsabilidade por ele. Tal relação não pode se reduzir ao vínculo instrumental do sujeito humano com seu objeto material, vínculo concebido exclusivamente em termos de domínio do sujeito sobre o objeto. Um professor não trabalha sobre os alunos mas com e para os alunos, e precisa preocupar-se com eles.

Desta maneira, a ética é um elemento estruturante do trabalho docente, pois ela está implicada intrinsecamente nas relações que se estabelecem no espaço da escola, da mesma forma que está entrelaçada nas relações sociais fora dela. O professor influencia no modo como os alunos se relacionam com o conhecimento e com a sociedade e também na forma como se reconhecem nessa interação. Destacamos ainda as tensões, as negociações e os dilemas que envolvem o trabalho do professor na efetivação de sua prática pedagógica.

Por ser um trabalho interativo, Tardif (2014) pontua que toda a prática docente está integrada e se relaciona com os diferentes saberes que o professor – com sua experiência de

vida, de profissão e de conhecimento – constrói e vivencia diretamente na sala de aula. Segundo Tardif (2014, p. 36), existe um "[...] saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" no professor. Destacamos a importância dessa observação, a qual é baseada em múltiplas interações em que há um diálogo contínuo entre construção/reconstrução e vivência dos saberes que constituem o docente e seu fazer.

Desse modo, o trabalho educativo se concretiza num espaço coletivo, marcado por relações. Para tanto, Tardif (2014) reconhece que a personalidade do docente é elemento constituinte de seu trabalho, intitulado pelo autor como trabalho investido.

> Aquilo que nos parece ser a característica do trabalho investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho quotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo. [...]. Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento de trabalho. Nesse sentido ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos (TARDIF, 2014, p. 142).

Nessa leitura, o trabalho investido na função do professor vai além de transmitir ou de reproduzir o conhecimento pré-elaborado, mas supõe um compromisso moral e social evidenciado no comprometimento do docente com o desenvolvimento do aluno, de sua aprendizagem e sobretudo, como humano. Abrange aqui, sentimentos e amorosidade presentes em todas as relações que se estabelecem na sala de aula, na escola e no processo de ensino e de aprendizagem.

Essa postura reconhece que o docente se constitui dos diversos saberes. Seu saber-fazer não é pronto e fechado em si mesmo, como ideias ou compreensões que não dão abertura ao diálogo e ao convívio, mas um saber experiencial e vivencial. Um saber-fazer heterogêneo, em que as experiências se dão sob o viés da pluralidade e da dinamicidade. Assim, observamos que,

> É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho [...]. É um saber existencial, pois está ligado não somente a experiência do trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser (TARDIF, 2014, p. 109-110).

É de natureza própria que o trabalho do docente deve levar em conta que o saber-fazer é eminentemente vivencial daquilo que ele desenvolve em sala de aula, composto pelos diversos saberes. Ademais, além de ser dinâmico é evolutivo ou, como aponta Tardif (2014), é temporal. Podemos alegar que não é uma simples assimilação ou adaptação com a realidade existente, mas sua aprendizagem e sua inserção social dizem muito sobre quem é o docente e quais as situações provenientes que implicam na sua história de vida, nas suas formas de interagir e de interpretar o mundo. Tudo isso implica ponderar que a educação é uma forma de interação direta ou indireta na realidade e que o docente, com seu trabalho investido, poderá oportunizar a construção de saberes por seus alunos numa perspectiva emancipatória.

Nesse sentido, salientamos que os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares são caracterizados e inconcebíveis sem a prática cotidiana da profissão, na interação entre teoria e prática e na associação a partir da diversidade de vivências dos diferentes sujeitos que a compõem. Porém, acentuamos que a relação entre saber do professor e sua atividade desenvolvida em sala de aula com os alunos não pode estar dissociada da questão ética, ou seja, da realidade dos educandos e dos valores que os cercam.

Por isso, na compreensão de Nóvoa (1996), a *práxis* educativa é o lugar do fazer pedagógico e o espaço de demonstrar a identidade do docente e seu itinerário que, nas sociedades contemporâneas, é algo complexo.

> [...] a educação não é apenas um projeto científico ou racional, pois a acção pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideais e de situações, que é ilusório tentar controlar a priori. A educação não encontra sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; não é apenas um acto racional, mas também dramático (NÓVOA, 1996, p. 80).

Desse modo, o propósito central é perceber que, no desenvolvimento das atividades que envolvem as mais variadas práticas pedagógicas, os educandos inseridos nesse processo buscam dialogar, refletir e transformar a realidade. Isso deve estar introduzido numa visão crítica e construtiva para pensar a realidade, na qual o educador tem um papel questionador das coisas, ou seja, ele se posiciona. Assim, a educação "[...] é condição para a emancipação[15] social e deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Essa condição propicia uma relação de autonomia entre docente-discente, compreendida como "[...] um processo de decisão e de humanização que vamos construindo

[15] É quando o sujeito se reconhece enquanto histórico, inacabado e autônomo (FREIRE, 2007).

historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência" (MACHADO, 2017, p. 53) ou da relação concreta que afeta o ambiente escolar em suas mais variadas situações. Nesta, o ambiente escolar é o espaço propício e privilegiado para a discussão, levando em consideração a vida cotidiana e social em vista de fomentar uma pedagogia crítica.

Nesta perspectiva, o pensamento crítico é entendido como um artifício metodológico e de inserção na realidade, de aprendizagem democrática e interativa para uma pedagogia crítica voltada para a cidadania e a democracia. É importante trazer presente a pergunta feita por Gadotti (2003): o que é ser professor hoje e quais são os seus principais desafios? Nesse âmbito, acompanhamos:

> Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros "amantes da sabedoria", os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber - não o dado, a informação, o puro conhecimento - porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2003, p. 17).

Pautados nesse entendimento, ser professor situa-se nas dimensões que propomos discutir, ou seja, na dimensão da profissão, do social e da moral. Ainda, o trabalho docente que se materializa na humanização dentro de uma educação para a emancipação, pautado num contexto da profissionalidade docente, se alicerça neste compromisso moral que enunciamos. Nesta direção, Monteiro *et al.* (2010), ao se referirem ao entendimento da profissionalidade docente proposta por Contreras (2002), afirmam que,

> Sem dúvida, o compromisso moral implicitamente assumido pelo professor está relacionado com sua visão de mundo e sua identidade pessoal e, muitas vezes, entra em choque com orientações e exigências institucionais. Dessa forma, essa questão esbarra fortemente na definição de autonomia docente, pois é um compromisso profissional que deve ser resultado de reflexão e negociação de modo a superar múltiplos conflitos que nascem das diferenças de perspectivas tanto dos professores quanto destes para com os alunos e a comunidade (MONTEIRO *et al.*, 2010, p. 121).

Com relação ao compromisso moral, os autores ainda apontam à autonomia como elemento estruturante da atividade docente. Para melhor discutirmos o termo,

> Segundo o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, autonomia pode apresentar os seguintes significados: Direito ao livre-arbítrio, à tomada de decisões por vontade própria, que faz com que alguém esteja apto para tomar suas próprias decisões de maneira consciente; independência, liberdade; Competência para gerir sua própria vida, fazendo uso de seus próprios meios, vontades ou princípios (DICIONÁRIO, [S.d], n.p).

Essas duas definições evidenciam uma concepção individualista, em que cada um é responsável por agir e pensar com plena independência em relação a outros e em qualquer contexto. Contrapondo essa ideia, Bobbio (2000 apud MARTINS, 2002) alerta que a concepção individualista de autonomia vai na contramão do entendimento desta na sociedade primitiva, bem como nas sociedades modernas, complexas e extremamente burocratizadas, nas quais as decisões da vida política não são tomadas pelos sujeitos individuais, mas pelos grupos compõem as sociedades. Assim, a autonomia é compreendida na relação com o outro e, para Martins (2002), é uma construção histórica influenciada por fatores culturais, econômicos e políticos que determinam a sociedade no decorrer de sua existência.

Nesta direção, a autonomia se dá nos processos das relações estabelecidas com o outro e da interação com o mundo, constituindo um *continuum*. Para Contreras (2012), ao se referir à noção de autonomia docente nesta perspectiva proposta, considera que,

> Assim, a autonomia não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação. Antes, representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou de sua maneira de realizá-la em cada caso (CONTRERAS, 2012, p. 217-218).

Para o autor, a autonomia está articulada à dimensão da obrigação moral e, para tanto, "[...] a obrigação moral que entranha a prática pedagógica deve buscar o contraste e a discussão pública dos princípios e finalidades educativas e de sua realização" (CONTRERAS, 2002, p. 200). Nessa percepção, a autonomia no campo da docência está envolta nas relações de respeito e de valorização de diversos saberes.

4 AS CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA: O QUE OS PPP REVELAM

Neste capítulo buscamos discutir a relevância do PPP enquanto documento norteador do espaço escolar, assim como sua articulação com o conceito de docência anunciado e a profissionalização docente, perpassando pela sua definição e sua perspectiva histórica. Apresentamos elementos que constituem a docência a partir da análise de cada PPP, os quais sistematizam evoluções, rupturas e continuidades no conceito de docência.

4.1 SITUANDO O PPP

No Brasil, iniciamos a década de 90 com a recém aprovada Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), considerada a constituição cidadã e que garantiu educação gratuita de qualidade como um direito de todos. A Constituição assegurou também – no art. 206º, inciso VI – que o ensino será ministrado com base no princípio da "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, 1988, n.p), princípio assegurado ademais pela LDBEN n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece a LDB. Em seu art. 3º, inciso VIII, é relatada a forma de "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996, n.p). O documento de 1996 reforça ainda em seu art. 14º o princípio constitucional da gestão democrática da educação e determina a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola. Com esta exigência da LDB, o conceito da escola ultrapassa os muros escolares e envolve a sociedade como um todo.

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, n.p).

Assim, a gestão democrática do ensino público foi um marco na estruturação da educação no país, pois introduziu um novo tipo de gestão, pautada na democracia e na autonomia, garantindo a participação da coletividade com base na descentralização do poder. Da mesma forma, tornou-se um grande desafio para as unidades escolares que precisavam garantir sua consolidação.

O período da redemocratização também foi marcado por grandes transformações na sociedade no meio científico e tecnológico. O modelo capitalista pautado nas orientações do

paradigma neoliberal impactou as relações humanas e de trabalho e o conhecimento. As políticas de cunho neoliberal ganharam força principalmente a partir da crise econômica de 1968-1974. Nesta etapa avançada do capitalismo, foram ampliadas a flexibilização do trabalho, as privatizações, a liberação financeira, as desregulamentações e a fragilização dos Estados-nacionais, visando a liberação extensiva das atividades econômicas, compreendidas como produção, distribuição, troca e consumo – o chamado livre mercado (HARVEY, 2011).

Esse modelo organizacional de sociedade, pautado na intenção de acelerar o desenvolvimento econômico, abrange a escola como espaço pensado para sua propagação. Frigotto (2010, p. 20) afirma que:

> A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – "capital humano". Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como "fator econômico" vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o "milagre" da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

Nesse cenário, a educação assume um novo papel ao atender as demandas do sistema econômico, alterando a sua função primordial enquanto prática social, histórica e coletiva. Logo, passa a servir a interesses particulares ditados pelo capitalismo (FRIGOTTO, 2010). Desse modo, os conhecimentos têm como papel reproduzir valores numa perspectiva de escola imersa em um sistema de privatização que serve ao mercado.

Dentro deste contexto, após a promulgação da LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), surge um forte movimento das Secretarias de Educação ao pensar a organização e a elaboração dos PPP das escolas públicas. Nesta época, aparecem produções teóricas, discussões e pesquisas sobre este tema. Veiga (2000), uma das principais pesquisadoras sobre o PPP no Brasil, discorre sobre a importância da construção do documento.

> [...] a primeira ação que me parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político pedagógico (VEIGA, 1996, p. 157 apud VEIGA, 2000, p. 12).

O PPP constitui-se enquanto essência do trabalho desenvolvido pela escola. Ele requer compromisso coletivo e revela a identidade da Instituição Escolar, pois parte de um contexto histórico e singular e traz a clareza da ação intencional que é o ato educativo. Como documento norteador da escola, contém de maneira formal, objetivos, estratégias e métodos a serem alcançados e os meios para concretizá-los. Portanto, é um projeto por reunir propostas concretas a executar durante um determinado período.

A LDB (BRASIL, 1996, n.p) prevê que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão o compromisso de:

> I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
> II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
> III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
> IV- velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
> V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
> VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
> VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

O art. 13, inciso I, responsabiliza o segmento de professores quanto à participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Assim, a LDB (BRASIL, 1996, n.p) estabelece que os docentes incumbir-se-ão de:

> I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II – elaborar e cumprir planos de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nesse contexto, Veiga (2005, p. 13) afirma que "[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária". É político por trazer a função social da escola e por inseri-la num processo democrático e de interações sociais, considerando a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos que atuam individual e coletivamente na sociedade. E, é pedagógico por definir a organização das atividades e o processo de ensino e de aprendizagem. Marques (1994, p. 9), ressalta que:

> A intencionalidade política traduzida em proposta pedagógica não é apenas constatativa ou descritiva, mas é constitutiva do ser da escola, que se define, assim, em sua especificidade e identidade, por se fazer elucidativa da vontade coletiva e relevante para os fins a que oferece as condições de se cumprirem.

Portanto, como é o principal documento norteador da escola, o PPP deve ser construído de forma participativa e democrática. Este planejamento participativo requer o entendimento de que planejar é ato solidário em busca da construção da realidade desejada. Para Gandin (1995, p. 28), "[...] é bom insistir que o planejamento não é só fazer planta e administrar os recursos, mas é, antes de tudo, esclarecer o ideal, o sonho, o que sempre envolve a discussão de valores e de sua hierarquia".

Desse modo, o PPP deve ser um guia para a comunidade escolar, estipulando quais são os objetivos da instituição e o que a escola, em todas as suas dimensões, vai fazer para alcançá-los. Nele, deve estar presente todo o contexto que compõe o ambiente educacional, assim como a proposta curricular com as diretrizes adotadas para a avaliação da aprendizagem e a metodologia de ensino. Segundo Veiga (2004, p. 12), "[...] ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscamos o possível".

O PPP é um documento organizador e orientador do trabalho nos espaços educacionais. Deve ser orientado por um pensamento ideológico ao "[...] estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (VEIGA, 1998, p. 13). Nesse contexto, o PPP é:

> Concebido na perspectiva da sociedade, da educação e da escola, ele aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico (VEIGA, 2010, p. 1).

O ideal é que o PPP seja elaborado pela comunidade escolar como um todo, porém nem sempre é o que acontece, visto que a elaboração do documento acontece muitas vezes por meio de um Conselho Escolar formado por representantes de diversos segmentos da comunidade, por participação individual ou por formação de plenárias. O PPP é um documento vivo na escola e deve estar à mão de toda a comunidade escolar. Sendo objeto

desta pesquisa, apresentamos na seção seguinte as especificidades da escola eleita para análise dos PPP.

4.2 EMEB JOSÉ THEOBALDO UTZIG: HISTÓRIA E CONTEXTO

A Escola Municipal de Educação Básica José Theobaldo Utzig[16] foi criada pela Portaria E/118/86 de 07 de março de 1986. O documento foi publicado no Diário Oficial do Estado, n.º 12.915, em 13 de março de 1986, com autorização para o funcionamento de 1ª a 4ª série a partir daquele ano. Pelo Parecer do Egrégio Conselho Estadual de Educação, n.º 247/86, aprovado em 25 de março de 1986, foi autorizado o funcionamento de 5ª a 8ª série, cuja implantação foi feita gradativamente (PPP, 1998, p. 35).

A Escola Básica José Theobaldo Utzig, jurisdicionada à 11ª CRE até 1998, quando passou à jurisdição da 23ª CRE, mantida pelo Estado de Santa Catarina, foi criada com base nas seguintes justificativas (PPP, 1998, p. 35):

> - Acelerado crescimento demográfico da região e consequente aumento da população em idade escolar;
> - Política de investimento na educação;
> - Oportunidade de trabalho na rede do município, atraindo população de municípios vizinhos;
> - Demanda de jovens na faixa etária abaixo de 14 anos;
> - Localização prática da escola para atender a população, uma vez que muito próximo situa-se um núcleo habitacional da COHAB.
> - No município existem somente duas escolas básicas, situadas na sede, para atender a toda a clientela estudantil do município.
> - A Unidade Escolar recebeu esse nome em homenagem ao ilustre cidadão e funcionário público José Theobaldo Utzig, com relevantes serviços prestados à comunidade pinhalense, inclusive sendo um de seus pioneiros. Ademais, a escola foi municipalizada pelo Decreto nº 3.383, de 23 de novembro de 1998, e é denominada hoje como "Escola Básica José Theobaldo Utzig". Em abril de 1999, o Executivo Estadual passou o corpo discente da escola e a gestão plena para o município. A escola tem por objetivo estimular a comunidade escolar para o exercício da cidadania, possibilitando a apropriação do conhecimento historicamente elaborado e a transformação social.

Os PPP, objetos deste estudo, são documentos constituídos em espaços temporais diferentes, ao mesmo tempo em que a concepção metodológica da escola apresenta importantes diferenças que serão apresentadas no decorrer do presente capítulo. Quanto ao espaço temporal, o primeiro PPP da EMEB José Theobaldo Utzig data de 1998, primeira década após a promulgação da Constituição, na qual é estabelecido no art. 206, inciso VI, que

[16] Com a Lei n.º 2707/2021, de 16 de abril de 2021, a escola passou a ser denominada "Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) José Theobaldo Utzig". A mudança no nome ocorreu porque a escola necessitava se adequar de acordo com a faixa etária que atende.

o ensino será ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, n.p), abrindo espaço para a participação da comunidade no processo de ensino e de aprendizagem.

O segundo PPP foi elaborado em 2013 pela comunidade escolar. Após este documento, foi mapeado um PPP com registro do ano de 2016 que contém a mesma estrutura e organização do documento de 2013, apresentando apenas algumas atualizações de dados da escola e suprimindo partes do texto. Ambos os PPP trazem presente a “educação cidadã” que busca, na comunidade escolar, a inspiração para os projetos escolares. A educação cidadã está presente na escola desde 2008, quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu a Prefeitura Municipal junto com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Este PPP foi finalizado na época do processo político de destituição da presidente Dilma Rousseff, o que foi considerado por Chaloub e Lima (2018, p. 202-252) e por Krawczyk e Lombardi (2018, p. 2) como um “Golpe Parlamentar-Jurídico-Midiático” que interferiu nos rumos do país em todos os setores.

O PPP de 2021, que começou a ser reestruturado em 2020 e foi impresso em 2021, não apresenta essa conjuntura do país em seu interior – questões desse marco temporal pós-golpe –, mas traz para o contexto da escola os Sistemas Apostilados de Ensino, da empresa Sistema Educacional Família e Escola (SEFE) – braço do Grupo Educacional Opet para o ensino público. Estes materiais consistem numa das formas de privatização da educação, conforme indica Adrião (2018).

No decorrer deste capítulo realizamos as análises dos PPP construídos ao longo da história da escola. Neste sentido, demos ênfase às categorias conceituais das concepções de docência a partir de Tardif (2002) e de Contreras (2002) ou da racionalidade técnica apontada por Tardif (2002). Desta forma, o que pretendemos evidenciar na presente etapa da pesquisa foi a presença das dimensões da profissionalidade da docência contida nos documentos, além das continuidades e das descontinuidades ao longo da construção dos documentos em análise. Optamos por extrair excertos dos documentos que foram escolhidos como instrumentos de análise para melhor compreendermos os fragmentos analisados. Ademais, estes fragmentos são apresentados em letra itálica para facilitar a leitura e identificação.

4.3 O PPP DE 1998 E A CONCEPÇÃO DE PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

É no cenário apresentado na seção anterior que o primeiro PPP da Escola EMEB, datado do ano de 1998, foi construído. A partir de relatos e da leitura do documento, tomamos

conhecimento de que ele foi amplamente discutido com a comunidade escolar, porém verificamos a falta de embasamento teórico na sua construção. No tópico "Metodologia e Conteúdos" deste PPP (1998), há um breve registro sobre a opção teórica: "Trabalhar os conteúdos de acordo com a Proposta Curricular, embasados no Materialismo Histórico" (PPP, 1998, p. 13). O registro "de acordo com a Proposta Curricular" se refere à proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) do ano de 1998, mas ao longo do texto no documento não há registro de fundamentação teórica sobre a opção citada.

Destacamos que o documento da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2014), citado pelo PPP da escola, traz como finalidade se constituir como um documento referencial, teórico e metodológico para a ação educativa catarinense. Seus objetivos se alicerçam na matriz teórico-filosófica do materialismo histórico e dialético e na matriz epistemológica histórico cultural da pedagogia histórico-crítica[17].

Assim, entendemos ser necessário realizar uma leitura e análise minuciosa do documento, identificando seu posicionamento filosófico, pois segundo Triviños (1987, p. 17), o documento é "[...] como uma concepção do mundo que explica cientificamente a natureza e a sociedade, estabelecendo as leis de seu desenvolvimento e a maneira de conhecê-las". Portanto, a partir do PPP é possível perceber – conhecimentos e significados – as concepções de sociedade, de homem, de educação e em que tendência pedagógica se fundamenta.

Este documento foi forjado a partir da demanda imposta às escolas, ou seja, que cada instituição tivesse seu documento. Com a implantação das reformas neoliberais no campo educacional, a descentralização se faz presente como forma de regulação estatal, permitindo às escolas maior autonomia e, consequentemente, possibilidade de elaboração de seus documentos norteadores. Esses documentos vêm na esteira destas transformações, num período de reformas implantadas na década de 1980, no qual os políticos foram delineando uma política educacional contrária daquela implantada durante o regime militar. Embora a configuração do PPP tenha começado na década de 1980, foi apenas evidenciado na LDB n.º 9394/96 (BRASIL, 1996). A necessidade de criar políticas contra hegemonias ganha força para derrubar as políticas reprodutivistas aos interesses das classes dominadas, embora ainda hoje na prática temos uma escola precária, apesar do esforço de muitos.

[17] "A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. Durante a década de 1980, essa proposta pedagógica conseguiu razoável difusão, tendo sido tentada, até mesmo, a sua adoção em sistemas oficiais de ensino, como foi o caso, em especial, dos estados do Paraná e de Santa Catarina" (SAVIANI, 2008, prefácio 7ª edição).

O PPP de 1998 como primeiro documento construído serve de base para os demais. Na sua parte inicial, é explicitado o cenário da humanidade em que ela está *"caminhando cada vez mais para a morte que para a vida"* (PPP, 1998, p. 1). Em seguida, o documento trata do tipo de sociedade e de homem que almeja:

> *Inseridos nesse contexto, queremos nos empenhar na construção de uma sociedade transformadora (democrática), igualitária, justa, fraterna, participativa, que possa proporcionar a todos oportunidades de ações democráticas, onde os indivíduos sejam respeitados e que haja condições dignas de vida e garantia da cidadania. Para alcançarmos essa sociedade precisamos de indivíduos livres, críticos, participativos, dinâmicos, coerentes, curiosos, responsáveis, cooperadores, competentes, democráticos, corajosos, pensantes, honestos, trabalhadores, felizes, conscientes, criativos, persistentes, articuladores, comprometidos, de conhecimento, que lutem, que sejam capazes de tomar iniciativas, sem medo de ousar, inovar e protestar contra as injustiças, de conhecer o mundo no qual estão inseridos e de, como sujeitos ativos, transformar este mundo* (PPP 1998, p. 2).

O desejo de construção de uma sociedade diferente da qual os sujeitos estão inseridos estabelece o homem como ser social e histórico. Esse conceito de homem aproxima-se da perspectiva histórico cultural que tem como seu teórico fundador Vygotsky (1994), o qual afirma que ao longo de nosso desenvolver aprendemos as formas humanas disponíveis na cultura que nos humanizam. Esse desenvolver-se humano acontece na interação com o outro, ou seja, se efetiva pela mediação semiótica, na qual acontece a aquisição de recursos e de instrumentos desenvolvidos ao longo da história pelo gênero humano no processo coletivo de trabalho. Conforme Pino (2000, p. 61),

> As formas humanas de organização social, em que a sociabilidade natural se concretiza, são obra do homem e, como tal, obedecem a leis históricas que determinam as condições concretas de sua produção. É o caráter histórico dessa produção que define o social humano.

O processo de humanizar-se não acontece de forma direta. Ele é dialético, pois se concebe por elementos da cultura e da natureza e se dá na prática social que é permeada pelo processo de criação de significados, onde símbolos instituídos adquirem significação concreta no contexto de sua produção. Dessa forma, Vygotsky (1996, p. 64-65) corrobora afirmando que,

> É preciso, antes de mais nada, assinalar o caráter extraordinariamente amplo da experiência herdada pelo homem se for comparada com a experiência animal. O homem não se serve apenas da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseia-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la de experiência histórica.

Para Vygotsky (1996), esse é um movimento dialético, no qual o sujeito humano não tem um comportamento passivo frente ao meio externo. Há uma trama de relações que nos constituem como sujeitos, determinam o lugar em que estamos neste mundo. Essas relações nos constituem enquanto ser social e histórico e produzem conhecimento.

Desse modo, ao analisarmos o excerto retirado do PPP, evidenciamos, a partir do contexto histórico e social em que se situa a sociedade, o homem e a escola, a categoria dimensão social. Ao remeter o sujeito político e, consequentemente, com capacidade de ação transformadora, o documento também traz presente a categoria da dimensão moral. Neste cenário, o papel do professor se coloca no compromisso social e político e avança, ao descrever o papel da escola posteriormente.

O conhecimento é apontado como elemento de garantia para que aconteça a transformação e possui papel determinante na constituição da formação da sociedade. Nesse viés, Vygotsky (1996, p. 2) afirma que,

> A luta pela sobrevivência e a seleção natural, as duas forças motrizes da evolução biológica no mundo animal, perdem a sua importância decisiva assim que passamos a considerar o desenvolvimento histórico do homem. As novas leis que regulam o curso da história humana e que regem o processo de desenvolvimento material e mental da sociedade humana, agora tomam seus lugares.

A partir do papel que o conhecimento toma no desenvolvimento da sociedade, bem como seu papel transformador dentro desta perspectiva histórico cultural, observamos que o PPP (1998) em análise aborda o modelo de sociedade que se tem, bem como os homens que fazem parte dela. O documento, ao contextualizar o homem e a sociedade a que está imerso, visualiza possibilidades de sociedade que se quer alcançar considerando seres humanos sociais que determinam a condição da história humana. Seres que, por meio da educação, constituem a humanidade produzida historicamente. Nesse contexto, Saviani (2012, p. 287) pondera que,

> O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

O autor considera a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos e o trabalho educativo como um trabalho que se volta, especificamente, à questão do saber. Este

trabalho educativo produz nos indivíduos a humanidade. Em seguida, o documento traz o perfil da escola que se quer.

> *Pretendemos portanto uma escola comprometida com o conhecimento global, desvinculada da ideologia dominante, agradável, criativa, atraente, competente, responsável, inovadora, crítica, consciente de seu dever social, cooperativa e não assistencialista, alicerce de uma sociedade digna, queremos uma escola democrática, aberta onde as decisões sejam tomadas e assumidas coletivamente, comprometida com o conhecimento inovador, que ensine aprender a aprender, que parta da realidade do aluno e que valorize, que possibilite a conscientização, a humanização com condições de desenvolver no homem todas as potencialidades, ajudando a comprometer-se no processo de transformação da sociedade, queremos uma escola com professores em constante atualização e valorizados como profissionais da educação, para transmitir e teorizar o conhecimento historicamente construído, valorizando ação, a reflexão crítica, o questionamento, a inquietação a incerteza e a curiosidade* (PPP, 1998, p. 2).

O registro de que se almeja uma escola comprometida com o conhecimento revela que a escola não deve tratar de qualquer conhecimento, mas "[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado" (SAVIANI, 2011, p. 14). O autor reforça ainda que "[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular" (SAVIANI, 2011, p. 14).

Nesta perspectiva, Oliveira (2003, p. 7), ao analisar a "passagem pela escola" como "modalidade predominante de atividade de crianças e jovens", discorre sobre o papel da escola com base na psicologia histórico-cultural.

> Podemos afirmar que é não apenas legítimo, mas necessário que a escola trabalhe com a construção de um determinado modo de pensar. Essa questão remete à noção de intencionalidade do ato educativo, afastando-o daquilo que é, de alguma forma, espontâneo ou natural: é para desenvolver um modo de pensar, privilegiado pela sociedade em que está inserida, que a escola trabalha o desenvolvimento das crianças. Remete, também, à ruptura entre a escola e o cotidiano (OLIVEIRA, 2003, p. 7).

A escola enquanto espaço privilegiado do conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade se assenta na concepção da pedagogia histórico-crítica. Esse viés se fortalece quando a instituição expressa seu compromisso com o conhecimento e, sobretudo, se desvincula da ideologia dominante, reforçando ser o trabalho educativo intencional e por meio dele a possibilidade de aprendizagem de conhecimentos especificamente humanos. Nesta perspectiva, Saviani (2003) afirma seu posicionamento em relação ao que a escola deve ser, sendo possível observar a superação do modelo de sociedade capitalista neoliberal que se tem.

> Com reflexões e análises do tipo das aqui apresentadas, procura-se fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo (SAVIANI, 2011, p. 88).

Diante da realidade trazida pelo PPP (1998) em relação a sociedade daquele tempo – na qual a classe dominante busca formas de dominação da classe trabalhadora –, por sua opção teórica, a escola precisa posicionar-se ética e politicamente, aproximando-se das discussões propostas por Saviani (2003), nas quais o autor relata o papel da escola mediante as contradições sociais que se põem. O documento traz as aspirações da escola para concretizar a sociedade e o homem que almeja. Além disso, podemos salientar o quesito planejamento, destacando que o mesmo deve ser *"participativo, democrático e global"* (PPP, 1998, p. 2). Essa descrição do planejamento revela que este elemento tem importância e traz presente a categoria da profissão, elencada dentro dos saberes disciplinares e reforçando seu caráter de coletividade.

Entre os desejos, o PPP (1998) aponta como deve ser o conteúdo, a metodologia, a avaliação, a relação aluno-professor, os dias de estudo, a formação, o horário escolar, o uniforme escolar, o ambiente escolar, a merenda, entre outros. A listagem desses elementos aponta à relevância do processo de ensino e de aprendizagem, bem como para o trabalho cotidiano do professor, o qual envolve os saberes docentes, categorizados no capítulo anterior com base em Tardif (2000). Quanto a relação do professor com o aluno, o documento destaca:

> *Que a relação do professor e aluno seja de reciprocidade, com diálogo aberto, onde ambos tenham oportunidade de fazer seus apontamentos, num relacionamento igualitário, e respeito mútuo, amizade, companheirismo, compromisso, humildade, parceria e cumplicidade na construção do saber. Uma relação que considere as divergências de ideias como oportunidade de crescimento mútuo, criando condições de planejar, decidir realizar e avaliar as atividades sem ameaças, imposições, ofensas, autoritarismo, onde o aluno veja no professor alguém que o apoia e fortalece na apropriação e construção do conhecimento em que o professor exerça essa tarefa com prazer e responsabilidade* (PPP, 1998, p. 3-4).

Este excerto revela detalhadamente os saberes experienciais, categorizados na dimensão da profissão, considerando que "[...] não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas

construídas na prática e na experiência" (TARDIF, 2014, p. 54). O autor enfatiza que é na relação com o outro, "[...] do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade" (TARDIF, 2002, p. 52). A prática e a experiência se dão, principalmente, neste relacionar-se cotidianamente com os alunos. O meio social – neste caso a escola – possibilita a interação constante do docente nesta trama, emergindo saberes experienciais.

Ainda, o documento reforça o papel da escola:

> *Queremos uma escola com professores em constante atualização e valorizados como profissionais da educação, para transmitir e teorizar o conhecimento historicamente construído, valorizando a ação, a reflexão crítica, o questionamento, a inquietação, a incerteza e a curiosidade* (PPP, 1998, p. 2).

Neste registro, o documento traz intrinsecamente a concepção de docência que se refere aos professores como "profissionais da educação". Contempla a categoria da profissão, explicitando os saberes docentes e evidenciando o papel da formação na constituição da docência – discutido no capítulo anterior ao descrevermos os saberes da formação profissional –, assim como traz implicitamente a categoria da dimensão moral ao enunciar a "reflexão crítica".

Partindo do exposto no PPP (1998) e com base na perspectiva histórico-cultural de que a educação é condição para a humanização e a escola espaço privilegiado para que esse processo ocorra, além de que o ser humano não se apropria de forma espontânea dos conhecimentos historicamente acumulados, a escola é a instituição com esta finalidade. Assim, "[...] o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2012, p. 13), o que demanda um trabalho educativo intencional e planejado no qual o professor ocupa um lugar de protagonismo. Corroborando, Oliveira (2003, p. 7) afirma que,

> A passagem pela escola é a modalidade predominante de atividade de crianças e jovens e é central na própria concepção de desenvolvimento nas sociedades escolarizadas, podemos afirmar que é não apenas legítimo, mas necessário que a escola trabalhe com a construção de um determinado modo de pensar. Essa questão remete à noção de intencionalidade do ato educativo, afastando-o daquilo que é, de alguma forma, espontâneo ou natural: é para desenvolver um modo de pensar, privilegiado pela sociedade em que está inserida, que a escola trabalha o desenvolvimento das crianças.

Portanto, ao afirmar que a escola trabalha com a construção de um determinado modo de pensar, Oliveira (2003) destaca que é este o espaço onde se rompe com o cotidiano e que

se toma o conhecimento historicamente acumulado como centro do processo educativo. A autora diferencia a aprendizagem escolar da aprendizagem que ocorre fora escola, assegurando ser a aprendizagem escolar um ato intencional que envolve o desenvolvimento psicológico, no qual se trabalha com conhecimentos de dimensões da filosofia, da ciência e da arte, isto é, disciplinas científicas e lógica formal, possibilitando ao sujeito pensar o mundo teoricamente. O surgimento do pensamento teórico é um novo modo de pensar e reflete o papel da escola na formação de modalidades de pensamento particulares.

Neste contexto, para Saviani (2007, p. 417-418), ao professor "cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassarem os limites de suas experiências cotidianas (ruptura)". Desse modo, a educação escolar assume um papel indispensável na constituição do desenvolvimento humano, como um espaço privilegiado e de direito do sujeito para desenvolver as capacidades essencialmente humanas, suas funções superiores de pensamento. A escola é o lugar da transmissão do conhecimento historicamente sistematizado, onde o humano se apropria dos instrumentos culturais, onde ele se humaniza. Neste sentido, é importante que a escola e o professor tenham um planejamento coeso no sentido de criar estratégias que levem o aluno a se apropriar do conhecimento. Segundo Alves (2016, p. 197),

> É nela que, pelo planejamento, pela ação pedagógica intencional, dirigida, efetivam-se processos de reorganização do pensamento, com novas e mais sofisticadas funções, porque mediadas pelo conhecimento e por estratégias pedagógicas que valorizam a construção coletiva e simultaneamente subjetiva, organizada sob a problematização da prática social dos homens e mulheres historicamente situados.

Nesta perspectiva histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica é por meio da educação que ocorre um desenvolvimento intelectual que, sem a educação, seria impossível de se desenvolver. Assim, o papel do professor é determinante e o referencial teórico sua principal ferramenta de trabalho. Dessa forma, seu fazer pedagógico garantirá o aprendizado sistematizado do sujeito a partir de um espaço de reflexão problematizador que media o desenvolvimento da abstração, da generalização e da capacidade de pensar. Este contexto de aprendizagem escolar indica para a função docente um profissional com formação inicial e continuada que sustenta seu fazer pedagógico, que domina os saberes docentes e os fundamentos filosóficos da ciência, em vistas de efetivar uma mediação pedagógica embasada e de desenvolver funções superiores complexas.

Com base nessas premissas, o papel do professor descrito no PPP (1998) em análise está em concordância com a perspectiva de docência da pedagogia histórico-crítica e atende as categorias elencadas nesta análise: dimensão da profissão, dimensão moral e dimensão social, remetendo para um conceito de docência pautada na profissionalidade docente.

No documento consta *"que os conteúdos sejam trabalhados em conjunto, integrados aos acontecimentos sociais, básicos, significativos, acessíveis, interessantes, que contribuam para o homem que queremos formar, priorizando a qualidade, o conhecimento"* (PPP, 1998, p. 3). Este excerto revela a categoria da dimensão social ao estabelecer o vínculo entre a realidade e os conteúdos desenvolvidos em sala de aula pelo professor. Assim, o objetivo é o homem que se quer formar, sendo que a relação que se estabelece entre o cotidiano do sujeito e o conhecimento científico é responsabilidade do professor, encarregado da mediação pedagógica. Esta é compreendida, segundo Alves (2016, p. 208), "[...] como a práxis intencional no processo de ensino e aprendizagem, comprometida com o desenvolvimento da consciência crítica e com a emancipação humana". Este compromisso explicita a referida categoria.

Saviani (2012, p. 53) aponta que interessa à educação o saber que "[...] emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo". O autor ainda argumenta que "[...] uma educação escolar comprometida com a classe trabalhadora concentrar-se-ia naquilo que é o núcleo clássico da escola, ou seja, a transmissão-assimilação do conhecimento objetivo e universal" (SAVIANI, 2012, p. 53). Diante do exposto surge o compromisso do professor com o conhecimento científico, num processo educativo intencional que tem como ponto de partida o conhecimento sincrético, desordenado do aluno, para chegar ao conhecimento sintético, sistematizado e ligado à prática social.

É preciso destacar que a prática social é tomada como ponto de partida e de chegada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, na qual professores e alunos são partes importantes e integrantes do método, mas ocupam papéis distintos no processo de ensino e de aprendizagem. Isso é determinante no trabalho do professor que, pelo conteúdo e pelas estratégias de sala de aula, gera a intervenção deliberada que promove o desenvolvimento do ser humano. Desse modo, conforme Libâneo (1994, p. 70), é preciso esclarecer que "[...] a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade".

O papel centralizador do professor neste processo exige uma fundamentação teórica e um posicionamento ético e político para embasar e nortear sua prática. A clareza do professor

da educação enquanto "[...] uma atividade mediadora no seio da prática social global" (SAVIANI, 1989, p. 83) com intencionalidade "sobre os sujeitos da prática", tem como propósito o surgimento do pensamento crítico e a transformação social. Por isso Saviani (2008) destaca como um elemento indispensável a competência técnica do professor:

> [...] a competência técnica é uma das (não a única) formas através das quais se realiza o compromisso político. Isto significa que ela permite (entre outras condições) efetuar a passagem entre o horizonte político (o compromisso político pensado como uma possibilidade delineada no horizonte) e o compromisso político assumido na nossa prática profissional cotidiana. A competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente (SAVIANI, 2008, p. 35).

O papel do professor na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, brevemente discutida, está em consonância com elementos que compõem o papel do professor do PPP (1998) em análise. Este papel atende aos elementos que compõem as categorias propostas para esta análise e, consequentemente, a um conceito de docência que se situa no contexto da profissionalidade docente.

4.4 O DOCUMENTO DE 2013/2016: A DOCÊNCIA ENTRE A RACIONALIDADE TÉCNICA E A MEDIAÇÃO

Dentro do contexto que dá sustentação a construção deste PPP (2013), destacamos a transição do governo de Fernando Henrique Cardoso (1998-2002) – o qual inseriu de forma subordinada o Brasil na economia mundial, regido por uma política macroeconômica que instaurou o sistema de metas de inflação, superávits primários e câmbio flutuante – para o mandato de Luiz Inácio da Silva (2002-2012). Este último governo manteve, de certa forma, os ajustes econômicos implantados anteriormente e, consequentemente, o avanço do modelo neoliberal. Isso fica evidente quando,

> No governo FHC foram alicerçadas as bases de uma política educacional tecnocrática de cunho neoliberal, cujo objetivo era manter o controle social do Estado e colocar em curso um processo de privatização das políticas sociais. [...] O neoliberalismo continuou no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, através de incentivos a participação dos sujeitos nas responsabilidades através de projetos e programas que seriam de competência do Estado, e disseminadas através da mídia (OLIVEIRA; PIZZI, 2013, p. 11989).

Se na feitura do documento de 1998 o país estava num período de redemocratização, no ano de 2013 vinha sendo governado por um governo de esquerda com terceiro mandato e

que foi reeleito no ano seguinte. Ademais, registrava-se um crescimento do IDH[18] com uma melhora significativa no acesso à educação.

Neto e Nez (2021, p. 125) destacam que na gestão de "Lula e Dilma, houve um 'plus' educacional. A educação vem para o centro do poder como essência de desenvolvimento do Brasil que se insere em um mundo global pelo viés social, somando-se ao político, ao econômico, ao cultural". O governo Lula, apostou num "conjunto sistêmico, articulado, integrado e complementar de políticas educacionais em que todas as etapas e modalidades estavam interligadas e orientadas para assegurar acesso, permanência e qualidade, desde a creche até a pós-graduação" (MERCADANTE; ZERO, 2018, p. 25).

Para os governos de Lula e de Dilma (2003-2016) a educação foi concebida como "um direito subjetivo de todo cidadão, uma política pública de responsabilidade do Estado, estratégica e imprescindível para o novo projeto de desenvolvimento da nação" (MERCADANTE; ZERO, 2018, p. 24). Conforme Costa (2020), a gestão Lula e Dilma revolucionou a área da educação a partir de marcos legais, diversas políticas, iniciativas e programas e entre o período de "2002 e 2015, o orçamento do Ministério da Educação foi elevado de R$ 18,01 bilhões para R$ 126,14 bilhões" (COSTA, 2020, p. 1).

Durante a era dos governos pós 2002, ampliou-se o acesso à educação infantil com o Programa Proinfância, criado em 2007 com o objetivo de garantir o acesso de crianças a creches e a escolas, bem como a melhoria e a ampliação da infraestrutura física da rede de educação infantil. Conforme Neto e Nez (2021, p. 132), as "[...] matrículas em creches quase triplicaram (de 1,23 milhão de matrículas, em 2003, para mais de 3,04 milhões em 2015) e o acesso à pré-escola foi praticamente universalizado" e "dados apontam que as matrículas na Educação Infantil cresceram 84,7%, entre 2008 e 2016" (NETO; NEZ, 2021, p. 133). Ademais, houve a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições particulares de educação superior.

No ano de 2007 foi criado o Plano de Ações Articuladas (PAR), estratégia de assistência técnica e financeira. Este programa garantia ações para a ampliação da oferta, de permanência e de melhoria das condições escolares e, assim, alavancar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das redes públicas de ensino. Atingiu a grande maioria dos municípios com a construção de escolas e disponibilização de mobílias, de ônibus e de recursos pedagógicos, promovendo um amplo desenvolvimento na educação básica.

[18] O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen. Baseia-se no tripé saúde, educação e renda. Disponível em: https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html. Acesso em: 10 jan. 2020.

Destaca-se também em 2012 a criação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que mobilizou esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade. Além do programa Ciência sem Fronteiras, inaugurado em 2011, buscando a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Entre os programas deste período, ressaltamos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído em 2011 com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, de projetos e de ações de assistência técnica e financeira. Neste cenário, entre 2003 e 2014, foram criadas 18 novas universidades federais e 173 *campi* universitários, estendendo os mesmos para o interior do país, e ainda foram implantados mais de 360 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A partir desta conjuntura, observamos que a construção do PPP de 2013 foi estruturada com base no documento anterior, o de 1998. O documento elaborado neste período teve a redação alterada numa nova versão em 2016. Como são documentos idênticos, os analisamos como um só documento, porém pontuamos as diferenças conceituais de um para outro.

O PPP (2013) em análise se diz fundamentado na concepção pedagógica sócio-interacionista (materialismo histórico) na linha de pensadores como Vygotsky, Lúria, Leontiev e outros. Desse modo, assim como o anterior, pauta-se na perspectiva histórico cultural.

> A teoria histórico-cultural (ou sócio-histórica) também conhecida como abordagem sócio-interacionista, tem como objetivo central "caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (REGO, 1995, p. 38).

De acordo com o documento, ele está ancorado na tendência pedagógica progressista, especificamente pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, tendência marxista nascida das proposições desenvolvidas por Snyders. Entre os teóricos dessa pedagogia, os mais conhecidos são Saviani, Cury, Mello e Libâneo. Conforme o documento,

> *[...] essa tendência deve-se ao entendimento de que não pode ser negado ao educando o acesso e apropriação dos conhecimentos historicamente construídos e que devem ser permanentemente avaliados face às realidades sociais, fazendo-se necessária uma postura crítica frente a esse conhecimento. Daí a importância do saber do professor (mediador), a experiência e o saber do educando, pois é na*

> *contradição existente entre estes que nasce o conhecimento crítico e transformador. Por este motivo, há necessidade de uma relação dialógica entre ambos* (PPP, 2013, p. 10).

A versão de 2013 traz as quatro competências básicas definidas por Delors (1998): aprender a ser – competência pessoal; aprender a conviver – competência relacional; aprender a fazer – competência produtiva; e aprender a conhecer – competência cognitiva. Contudo, elas foram posteriormente suprimidas no documento de 2016.

Os documentos norteadores da educação brasileira na época, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em 1998, referenciam as competências citadas anteriormente. Esclarecemos a concepção de competência nestes documentos. Conforme Ribeiro (2017, n.p),

> [...] associa o fazer da escola ao fazer mais imediato da prática do trabalho. Não tomava sequer como referência as relações que estão implícitas no mundo do trabalho, mas tomava supostas demandas de mercado para pensar a formação dos estudantes da escola de educação básica no Brasil.

Assim, estabelecemos algumas reflexões a respeito das implicações dos termos "competência" e "pedagogia das competências" para a escola e a formação docente. O documento traz evidências da forte presença da racionalidade técnica contrapondo a criticidade e discute a função da escola subordinada às exigências do mercado e o papel do professor reduzido a executor de tarefas.

A apresentação dos termos "aprender a aprender", "aplicar conhecimentos para resolver problemas" e "ser proativo", novamente trazem a base teórica da pedagogia das competências, na qual o sujeito se constitui enquanto auto empreendedor. A formação de pessoas nesta pedagogia é para adaptação às exigências do sistema econômico atual. Duarte (2000) tece críticas ao lema "aprender a aprender", pois ele

> [...] preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2000, p. 29).

Essa base teórica representa o esvaziamento do trabalho educativo, a depreciação do papel de transmissão do saber e a descaracterização do papel do professor. O papel prioritário da educação é preparar o aluno para adaptar-se às novas exigências do mercado, distanciando-se das categorias de análise que fundamentam o conceito de docência na profissionalidade. Souza (2018, p. 116) afirma:

> Isto é parte de um processo de proletarização dessa categoria: os professores deixam de ocupar um status especial no mercado ou mundo do trabalho. De educadores, transformam-se, ou são transformados, no processo de mercantilização da educação, em apenas mais um fator de produção, um dos vários fatores que incidem na aprendizagem do aluno cujo custo inicial [...] pode e deve ser reduzido enquanto aumenta a eficiência. Se os conhecimentos e aprendizagens são produto da atividade do aluno movido por seus interesses, sendo mais importante o que o aluno aprende por conta própria do que aquilo que aprende transmitido pelo professor; esse professor não pode mais ser apenas um profissional do ensino – deve deslocar suas funções para as aprendizagens.

O discurso presente neste modelo de competência infere diretamente sobre o exercício da docência, centrando-o na dimensão instrucional, tomando a prática como discurso hegemônico, esvaziando os conteúdos científicos e priorizando os saberes fundamentais para a autonomia dos alunos. Neste cenário, o papel da escola é o de formar indivíduos para a prática do trabalho, assumindo como conceito de competência "saber fazer" e atendendo à lógica da sociedade capitalista neoliberal.

Destacamos que as quatro competências citadas no PPP de 2013, como base do desenvolvimento do ser humano que se quer ter, são contrárias à educação cidadã anunciada no mesmo documento e observamos que na atualização do documento em 2016 elas foram suprimidas. Como já mencionamos, contrapondo-se ao enunciado de uma educação por competências, na sequência de seu texto, o PPP (2013) apresenta a educação cidadã colocada em prática na gestão de 2008-2016 como aquela,

> *[...] comprometida com a participação de todos, visando tornar o educando um sujeito crítico, criativo, autônomo buscando a construção dos conhecimentos científicos a partir dos conhecimentos do cotidiano, ou seja, a partir da sua realidade. Neste processo, toda a comunidade escolar deve estar interligada e comprometida com a construção e a melhoria com qualidade na educação* (PPP, 2013, p. 13).

Ainda, o documento aponta que na educação cidadã *"o conhecimento é construído nas relações humanas, sociais, culturais, econômicas, políticas"* (PPP, 2013, p. 13) e que não há construção de conhecimento sem dialogicidade. E, nestas relações, ocorrem as trocas das informações dos diferentes saberes para a construção de um novo saber, na perspectiva da educação inclusiva, oportunizando *"aos educandos a transformação democrática dos próprios conhecimentos em ações, de forma democrática onde todos são ouvidos, respeitados, dando ênfase às iniciativas, a criatividade, a livre expressão, conseguindo assim, exercer a sua cidadania"* (PPP, 2013 p. 14).

O documento aborda o trabalho coletivo como um dos principais princípios da educação cidadã e que o comprometimento em busca de democracia, de autonomia e de cidadania deve ser de todos – educando, escola e comunidade. Conforme o PPP (2013, p. 140), trabalhar *"coletivamente significa respeitar as diferenças, as diferentes formas de ver, as diferentes ideias, concepções, porém tendo presente o processo de construção"*. Nessa esteira, Contreras (2002, p. 227) afirma que "não é possível falar de autonomia de professores sem fazer referências ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho".

De acordo com dados do documento, é necessário perceber que o conhecimento se dá com o outro e, portanto, todo ano é construído um plano de ação coletivo da escola. Este plano é elaborado a partir de visitas realizadas à comunidade escolar, nas quais os moradores apontam suas angústias e os problemas enfrentados. A partir dos dados coletados é elaborado um plano de ação que norteará o trabalho educativo a ser desenvolvido pelo coletivo escolar. Este trabalho coletivo acontece *"na troca, na interdisciplinaridade, no planejamento coletivo, quando todo grupo escolar pensa coletivamente a escola. É na relação entre os seres humanos que a gente cria, recria, dialoga, sonha, enfrenta conflitos, constrói um projeto mais justo"* (PPP, 2013, p. 14).

Identificados no excerto anterior, os saberes experienciais estão presentes na dinâmica do trabalho coletivo e compõem a categoria da dimensão da profissão. Corroborando com esta afirmação, Tardif (2002, p. 52), pondera que,

> É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformar em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Na descrição deste trabalho, ainda estão presentes as categorias da dimensão moral e social, com destaque à visita dos professores às famílias da comunidade em que a escola está inserida. Nesta ação, a escola assume seu compromisso social e moral, pois ela se apropria do contexto da sociedade e, a partir dele, busca realizar ações para intervir neste meio e concomitantemente desenvolve seu trabalho educativo. E vai além, visto que contempla a categoria da dimensão da profissão na realização do planejamento coletivo, da pesquisa, da interdisciplinaridade e, sobretudo, no destaque da valorização das relações.

O objetivo central do modelo de educação cidadã é a formação de sujeitos capazes de construírem sua própria história a partir da sua realidade e da sua cultura, podendo expressar-se livremente, porém respeitando a opinião da maioria. A autonomia reflete a liberdade ao tomar iniciativas e decisões, responsabilizando-se pelas suas atitudes e ações. É no direito de escolha e de opinião e diante da decisão coletiva que há construção de saberes.

No que tange a análise do PPP (2013) quanto às categorias eleitas que compõem a docência na perspectiva da profissionalidade docente, realizamos a análise das suas dimensões de forma integrada por entendermos que há uma linha muito tênue entre uma e outra. O primeiro fragmento retirado descreve que a escola,

> *[...] deverá ser um foco irradiador e socializador do conhecimento, tendo presente a formação plena da cidadania e a inclusão social, priorizando a educação reflexiva que busca a autonomia do educando e professor, como pensadores autônomos, que não repetem o que os outros dizem ou pensam, mas que estejam aptos a fazer os seus próprios julgamentos, que têm sua própria visão de mundo, o que são e o que querem que o mundo seja* (PPP, 2013, p. 13).

Este fragmento revela a profissionalidade docente nas suas três dimensões. Ao apontar a escola como socializadora do conhecimento, ela assume a tarefa que lhe cabe, trazendo para a arena escolar o conhecimento historicamente construído e socializando-o. Mas, sabemos que não basta socializar este saber, é necessário refletir sobre o mesmo e a partir dele construir novos conhecimentos. Ao referir-se à autonomia tanto do professor como do aluno, o PPP (2013) faz referência à dimensão moral. Para Contreras (2002), a autonomia profissional está associada à percepção pessoal do ser e do conviver em sociedade, porém também ao compromisso social com a educação. Portanto, essa autonomia se refere à compreensão "dos diferentes modos de se conceber o docente", bem como de sua relação com a sociedade "e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação" (CONTRERAS, 2002, p. 25).

Outro fragmento evidencia a dimensão da profissão, abarcando os saberes necessários para o dia a dia do professor. Um trabalho que, apesar de requerer um conhecimento específico, deve ser colocado em prática por meio de um trabalho interdisciplinar, o que demonstra estar em coerência com os planos de ação colocados em prática na educação cidadã. O fragmento a seguir faz referência a este conhecimento que busca o trabalho, levando em conta todos os aspectos do ser humano.

> *O trabalho coletivo é um dos principais princípios da Educação Cidadã. É o comprometimento entre educando- escola- comunidade na busca da construção dos conceitos de democracia, autonomia e cidadania. Trabalhar coletivamente significa respeitar as diferenças, as diferentes formas de ver, as diferentes ideias,*

> *concepções, porém tendo presente o processo de construção. É ser capaz de perceber que não somos os únicos donos da verdade. É compreender que todo nosso plano de ação só se concretizará se todos andarmos juntos, falarmos a mesma linguagem. É respeitar a identidade de cada um, mas garantindo a construção coletiva. O trabalho coletivo se dá na troca, na interdisciplinaridade, no planejamento coletivo, quando todo grupo escolar pensa coletivamente a escola. É na relação entre os seres humanos que a gente cria, recria, dialoga, sonha, enfrenta conflitos, constrói um projeto mais justo* (PPP, 2013, p. 14).

A ação coletiva realizada a partir dos planos de ação amparados pelo PPP (2013) direciona para um trabalho interdisciplinar. Cada professor, dentro do seu componente curricular, desenvolvia o mesmo tema, porém com um enfoque que atendia ao currículo. Neste cenário os professores são protagonistas de práticas interdisciplinares na escola e, como afirma Morin (2002, p. 35), "[...] a reforma deve se originar dos próprios educadores e não do exterior". Apesar do currículo escolar ser mínimo e fragmentado, ele "não favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes. As disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram [...], dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem" (PETRAGLIA, 2001, p. 69).

Santomé (1998, p. 55) define a disciplina como "[...] uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão". Logo, as disciplinas são necessárias, mas devem conversar entre si, tornando a escola um espaço vivo e dinâmico. Freire (1997) aponta para a necessidade de trabalhar a partir da realidade do educando e que a utilização inadequada das disciplinas acaba fragmentando os saberes, perdendo-se assim a oportunidade de articulação dos mesmos.

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deva associar à disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior como a morte do eu com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1997, p. 33-34).

A partir da necessidade sentida pela escola em considerar os anseios da comunidade, o PPP (2013) esclarece que,

> *A autonomia reflete a liberdade ao tomar iniciativas e decisões, se responsabilizando pelas suas atitudes e ações. É o direito de escolha, opinião. Respeitando aquilo que nas decisões coletivas foram sendo construídas. Não significa fazer aquilo que eu quero, mas aquilo que naquele momento é necessário para que enquanto grupo, coletivo se alcance os objetivos propostos, tendo presente*

> *os elementos norteadores do processo (Concepção – princípios...). Princípio do respeito às iniciativas, a criatividade do coletivo para construção de alternativas que garantam a efetivação da proposta* (PPP, 2013, p. 14).

Este conceito reflete uma autonomia alicerçada nas decisões coletivas e envolve as três dimensões que compõem as categorias propostas para a análise deste: a dimensão da profissão, a dimensão moral e a dimensão social, elencadas a partir de Tardif (2014) e Contreras (2002).

A obrigação moral trata da compreensão da docência como atividade socialmente referenciada e revela o compromisso com a comunidade quando, a partir dos seus anseios, procura levar o educando a refletir sobre a sua condição no meio em que está inserido. Para este tipo de trabalho, além da sensibilidade comum necessária ao professor, é preciso que a competência profissional abarque os saberes da dimensão da profissão. Para Tardif (2014, p. 223), "[...] o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões".

Com relação ao papel do professor, o PPP (2013) o coloca como mediador na dinâmica das interações interpessoais e com os objetos de conhecimento, *"[...] daí a importância do saber do professor (mediador), a experiência e o saber do educando, pois é na contradição existente entre estes que nasce o conhecimento crítico e transformador. Por este motivo, há necessidade de uma relação dialógica entre ambos"* (PPP, 2013, p. 10). Assim, "[...] a função que ele desempenha no contexto escolar é de extrema relevância já que é um elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos com os objetos de conhecimento" (REGO, 1995, p. 115).

Para Tardif e Lessard (2005, p. 8), a noção de docência é compreendida como "[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana". Os autores ainda evidenciam "[...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8). Atualmente, a função de ensinar, conforme Roldão (2007), é caracterizada pela transmissibilidade e pela mediação. Desta forma,

> […] ensinar configura-se essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver apreendido) a alguém (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda

> transitividade corporizada do destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Destarte, as dimensões de docência, embora presentes no PPP, não são claras. Observamos que o documento é genérico e cumpre uma exigência da lei, servindo mais para regular a escola quanto a alguns aspectos práticos do que propriamente cumprir a sua função. Entendemos ser preciso evidenciar a diferença encontrada nos documentos 2013/2016, visto que o PPP de 2013, ao propor uma educação *"que desenvolva no ser humano, as quatro competências básicas definidas por Jacques Delors"* (PPP, 2013, p. 4), traz para o campo de discussão a educação reduzida a um conjunto de aptidões e de competências necessárias para suprir uma vaga de trabalho, secundarizando sua função para a humanização. Resgata-se, assim, as origens da educação com base nas competências, marcadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em março de 1990. Essa Conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Aliada a esse evento, a UNESCO produziu entre os anos de 1993 e de 1996 o Relatório Delors, fruto dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

O Relatório que dá origem às quatro competências básicas "[...] traça um diagnóstico da situação da educação mundial, começando pelas mudanças no cenário econômico" (SILVA; ABREU, 2008, p. 527). Ainda, sugere a ampliação da educação básica onde a qual "[...] deveria voltar-se para o pluralismo e para a tolerância" (SILVA; ABREU, 2008, p. 527) de modo a desencadear uma "barreira contra a violência" (SILVA; ABREU, 2008, p. 527). Por fim, para que essa educação se efetive, os autores pontuam que ela

> [...] deverá sustentar-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (viver com os outros) e aprender a ser. A finalidade de uma educação que se volta para o 'aprender a fazer' vincula a educação diretamente às razões do mercado de trabalho (SILVA; ABREU, 2008, p. 527).

Nesse contexto e com a promessa de uma escola capaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos,

> [...] a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social. Com isso, produz-se, nos sistemas de ensino, o que Nóvoa (2009) chamou de transbordamento de objetivos, em que os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem. Conclui-se, assim, que a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de

> aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

O modelo de escola que tem como função atender o mercado de trabalho, acaba por secundarizar o acesso à cultura e ao conhecimento historicamente construído, como condição para o desenvolvimento humano. Pressupõe também ao professor um novo padrão de docência, no qual o instrumental e o técnico se destacam.

> [...] oferece-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/ capacitação/salário. O que as políticas educacionais pós-Jomtien promovidas e mantidas pelo Banco Mundial escondem, portanto, é o que diversos pesquisadores chamaram de educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Nesta direção, ao propor esse molde de educação, o PPP de 2013 sustenta os indícios da aproximação do conceito de docência ao de racionalidade técnica, pois aponta elementos que constituem a educação como uma ferramenta de conformismo justificada pela globalização do capitalismo, na qual as diferenças econômicas, sociais e culturais são naturalizadas. Aos professores, cabe o papel de contribuir para a formação de crianças e de jovens de forma mecanizada, trazendo à tona um modelo tecnicista que desapropria a noção de docência. Já o PPP de 2016 suprime do texto as quatro competências básicas definidas por Delors (1998) como fundamento para a educação que se quer construir, alinhando seu texto à perspectiva histórico-cultural no campo de proposta de uma educação cidadã com raízes em Freire e pautada em um trabalho coletivo com base no contexto social. Ao fazer isso, o documento apresenta elementos propostos pelas categorias de análise, aproximando-se de uma docência no campo da profissionalidade docente.

4.5 O DOCUMENTO DE 2021 E O PROFESSOR: DE PROTAGONISTA A EXECUTOR DE TAREFAS

O contexto em que se dá a construção do PPP de 2021 é marcado por um período bastante crítico. Após ser administrado por 14 anos pelo PT, o Brasil passa por um golpe que

tira da presidência do país, Dilma Rousseff. Entendemos que é neste período que começa a corrosão da democracia no Brasil.

> O ano de 2016 foi marcado no Brasil por um grave revés quanto à possibilidade de promover uma transformação social em sentido igualitário. A destruição da Presidente da República que chegara ao posto pelo voto popular, por meio de um impeachment sem respaldo na Constituição vigente, mostrou que a democracia eleitoral passava à condição de uma ordem tutelada por grupos poderosos. O governo que emergiu do golpe dedicou-se a implementar, em ritmo acelerado, políticas de restrição de direitos, recusando qualquer debate público sobre elas e desprezando a evidente insatisfação da maioria da população (MIGUEL, 2018, p. 7).

Embora esse acontecimento não pareça ter uma ligação direta com o nosso objeto de estudo, percebemos que os espaços democráticos vão se estreitando e os trabalhadores vão sofrendo uma redução nos direitos conquistados a duras penas, fato agravado ainda mais pela pandemia do Sarc-Cov-2[19]. Ao mesmo tempo em que fomos impactados pela pandemia, a ciência no país sofreu duros golpes por parte do governo por meio da difusão do negacionismo, promovendo campanhas contra a vacinação e o uso de máscara e incentivando o uso de medicamentos ineficazes.

Na feitura do documento de 1998, o país passava por um período de redemocratização. No ano de 2013 estava sob o mandato de um governo de esquerda, registrava um crescimento do IDH e uma melhora significativa no acesso à educação. Em 2019 há destaque para a crise social e econômica caracterizada por um golpe duro nos direitos dos trabalhadores, enfraquecendo organismos de classe com as terceirizações e a flexibilização das leis trabalhistas, aumentando a desigualdade social e, consequentemente, elevando a pobreza.

Conforme Silva, Machado e Silva (2019), este cenário agravou-se em decorrência do golpe jurídico, parlamentar, empresarial e midiático em 2016, protagonizado pela classe dominante que vai às ruas com sua pauta conservadora. Segundo Silva (2016, p. 146),

> Essa ofensiva vem crescendo desde 2013 quando a direita disputou a direção das manifestações de junho de 2013 e, com o apoio da grande mídia, conseguiu neutralizar a visibilidade da pauta pela ampliação de políticas sociais e colocou em seu lugar a bandeira de combate à corrupção. Em 2015 se sentiu fortalecida para convocar grandes manifestações contra o governo Dilma Rousseff e assumir a bandeira do impeachment da presidente.

O golpe sofrido pela democracia não se encerra no seu ato, mas vai se legitimando ao longo do tempo, isto é, é um evento aberto que continua sendo ressignificado e a agenda

[19] Vírus da família dos Coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Disponível em: https://butantan.gov.br Acesso em 29 jan. 2022.

conservadora implantada trouxe uma série de ataques às minorias. Com o golpe, a educação passa por cortes – principalmente nas pesquisas e nas universidades – e por um período de aniquilamento "[...] subordinada aos interesses políticos e ideológicos das classes dirigentes, dado que cumpre sua dimensão política diante da ofensiva do capital sobre o trabalho no interior da sociedade de classes" (SILVA; MACHADO; SILVA, 2019, p. 9). Ainda segundo os autores, a educação passa a ser golpeada a partir do governo de Temer – que assume a presidência após o golpe – por duas frentes.

A primeira frente é a da mercantilização da educação quando a educação começa a ser entendida como um serviço não exclusivo do Estado. O setor educativo – com o respaldo de instituições como o Banco Mundial, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – encara a área da educação como potencial de competitividade e de lucratividade. Assim, os empresários pressionam para a privatização da educação básica e do ensino superior.

> O Estado militante cumpre seu papel ao sucatear a educação pública propositalmente para legitimar a transferência de verbas públicas à iniciativa privada que, supostamente, tem o know-how na área. O objetivo é fazer com que os empresários possam controlar totalmente a educação sem interferência do Estado, tornando-a fonte de lucro diante da crise. A reboque da mercantilização, para satisfação completa dos interesses das classes hegemônicas, objetiva-se produzir um ser humano dócil que se mantém aparentemente incólume diante de toda tragédia do capitalismo predatório; ser humano este, moldável, adaptável e resignado às vicissitudes do mercado. Tal educação serve à nova concepção de sociabilidade ligada à transformação do mundo do trabalho que exige competências perpetuamente renováveis e em circunstâncias amplamente flexíveis (SILVA; MACHADO; SILVA, 2019, p. 10).

A segunda frente é a da moralização conservadora que, "em parceria com os interesses neoliberais", os "neoconservadores legitimam a educação para o mercado" (SILVA; MACHADO; SILVA, 2019, p. 10). Ao mesmo tempo, estabelecem uma agenda de intolerância e preconceito (xenofobia, homofobia, racismo, machismo, intolerância religiosa, desrespeito aos movimentos sociais, etc.), enfrentando os preceitos constitucionais.

A iniciativa privada recebeu um aporte muito grande de recursos dos governos de FHC, Lula e Dilma, ampliando o direito à educação mais quantitativamente do que qualitativamente. Neste cenário,

> A educação, tanto em sua forma simbólica quanto institucional, tem um papel essencial a desempenhar na luta contra o ressurgimento das culturas fascistas,

> narrativas históricas míticas e ideologias emergentes da supremacia e nacionalismos brancos (GIROUX, 2019, p. 68 apud AFONSO, 2020, p. 406).

Este cenário construído nos últimos anos a nível nacional alicerça o cenário atual. A partir de 2017, com uma nova gestão política no município de Pinhalzinho (SC), se coloca em prática uma outra forma de gerir a educação, trazendo desde 2018 para a rede municipal de ensino o Sistema Apostilado "Sistema de Ensino Família e Escola (SEFE)" de Curitiba, braço da Editora Opet para a rede pública. O PPP de 2021 não relata as mudanças do cenário brasileiro, porém ao longo do seu documento traz a adesão ao sistema de apostilas, que é uma das formas de privatização apontadas por Adrião (2018).

O documento (PPP, 2021), embora semelhante aos anteriores, começou a ser construído em 2019 – sua primeira versão impressa foi em 2020 e atualizada em 2021. Nele, são retomadas as quatro competências de Delors (1998), citadas no documento de 2013, e é acrescida a função dos profissionais de todos os segmentos da escola. Ainda, contempla a missão e a visão da escola e traz os conceitos essenciais que orientam a ação pedagógica da escola.

No repertório de conceitos que norteiam a ação pedagógica da escola, o PPP apresenta ainda, como nos documentos anteriores, que "*a proposta curricular desta rede de ensino, bem como da escola opta pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada de sócio-histórico ou sociointeracionaista (Materialismo histórico na linha de pensadores como Vygotsky, Luria, Leontiev e outros)"* (PPP, 2021, p. 41). Como já argumentamos anteriormente sobre as implicações desta perspectiva sobre a docência e o processo de ensino e de aprendizagem, destacamos a contradição que o documento apresenta, visto que, ao mesmo tempo em que opta por esta corrente pedagógica, institui um material pedagógico (apostila) que norteia o trabalho da escola. Segundo o documento,

> *O material pedagógico é fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Pinhalzinho e pago pela Prefeitura Municipal de Pinhalzinho. A utilização do material pedagógico é imprescindível ao desenvolvimento das aulas, pois através dele podemos dinamizar a nossa prática, facilitando a compreensão dos conteúdos pelos alunos, além de tornar as aulas mais interessantes e eficazes, contribuindo para a compreensão dos alunos e desenvolvimento do raciocínio lógico* (PPP, 2021, p. 60).

Adotar sistemas apostilados de ensino ou simplesmente apostilas nas redes municipais de educação traz para a arena educacional alguns pontos que precisam ser discutidos. A educação no Brasil melhorou muito quanto ao acesso, porém com índices de desempenho baixos, o que é alardeado como ineficiência e ineficácia, criando uma demanda por mais

qualidade. A partir disso, a educação no Brasil começa a se adequar às imposições do neoliberalismo e, conforme Ball (2018, p. 2), "[...] os problemas tornam-se oportunidades de lucro. As soluções são pagas. Existe um mercado de soluções". Estas soluções chegam aos municípios como soluções mágicas para os problemas educacionais, oferecendo desde o material até a formação dos professores e as plataformas educacionais, padronizando conteúdos curriculares e avaliações. Este sistema é um modelo de mercantilização que vem se constituindo como um fenômeno internacional e que acompanha a expansão do neoliberalismo. Dardot e Laval (2016, p. 17), reforçam que,

> [...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra 'capitalismo'. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo [...].

Desse modo, o sistema de apostilas vai na contramão de "uma educação emancipadora, do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura, e da reflexão sobre sua condição de cidadão" (MOTTA, 2001, p. 87 apud CAIN, 2014, p. 151). Ainda, traz um ensino pautado no instrucionismo e tira do professor a autonomia. A adoção das apostilas consiste numa lógica de mercantilização e de privatização da educação. Conforme Sousa (2017, p. 175), "[...] esse sistema orquestrado pelo capital define o papel da educação escolar, inferindo no PNE (2014-2024), [...] criando leis aliadas aos seus interesses" e o controle é feito pela "[...] avaliação da qualidade da educação a partir de índices como o IDEB, o SAEB, entre outros, exigidos pelos organismos internacionais" (SOUZA, 2017, p. 175). Nesse contexto, Contreras (2002, p. 212) afirma que,

> Os processos de racionalização do trabalho do professor, a separação da concepção e da execução não significam apenas uma dependência dos professores às diretrizes externas, mas esse processo de dependência externa se produz necessariamente ao preço da coisificação dos valores e das pretensões educativas.

Além disso, conforme Souza (2017, p. 96), "[...] com um forte trabalho de marketing, tem se afirmado como um material moderno e atual, embora se trate de um material cheio de limitações". Souza (2017, p. 96), baseado em Amorin (2008, p. 46), constata "[...] que as apostilas estão fundamentalmente constituídas por iniciativas mercadológicas que visam, primeiramente, a ampliação dos negócios das empresas privadas e não a experiência ou o

desenvolvimento didático pedagógico dessas instituições". Ademais, Goodson (1995, p. 22) afirma que "a melhor forma de se ler erradamente e erradamente interpretar o currículo é fazê-lo tomando-se como base um catálogo. Catálogo é coisa muito sem vida, muito desencarnada, muito desconexa e às vezes intencionalmente enganosa". Portanto, as apostilas são a tradução do currículo e, neste cenário, assumem o papel de catálogo, com conteúdos e metodologias predeterminadas. Já na dimensão da profissionalidade docente,

> [...] o professor filtra e seleciona os outros saberes e por isso mesmo permite aos professores retomar seus saberes, julgá-los e avaliados, e então objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF *et al.*, 1991, p. 231).

É importante ressaltar que o quadro de metas – contido no documento em análise, especificamente na "Dimensão Pedagógica" em que a primeira meta corresponde em "aumentar em 10% o índice do IDEB" – apresenta como uma das ações a "Utilização do material SEFE como referência" (PPP, 2021, p. 64). Para Horta Neto (2007, p. 3), atrelar a qualidade aos índices "[...] começa a ganhar relevância no mundo todo a partir da década de 1990 na onda das reformas neoliberais". Como principal recurso é apontado o Livro Integrado do SEFE que serve como referência, desconsiderando todas as dimensões da profissionalidade docente. A dimensão moral é ignorada ao tirar das mãos do professor a autonomia de construção do percurso pedagógico que efetiva o processo de ensino e de aprendizagem e omite a dimensão social ao impor o uso de um material pronto, com metodologias e conteúdos predeterminados, descontextualizado da realidade do aluno. Ainda, confronta a dimensão da profissão docente, ao rejeitar os saberes da docência e na qual o professor é mero executor de tarefas. Sobre o tema, Contreras (2002, p. 65) pontua que,

> A atuação docente não é um assunto de decisão unilateral do professor ou professora, tão-somente, não se pode entender o ensino atendendo apenas os fatores visíveis em sala de aula. O ensino é um jogo de "práticas aninhadas", onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais. Deste ponto de vista, os docentes são simultaneamente veículo através dos quais se concretizam os influxos que geram todos estes fatores, e criadores de respostas mais ou menos adaptativas ou críticas a esses mesmos fatores.

Assim, a escola desenvolve seu trabalho condicionada ao aumento de uma meta avaliativa e rompe com a perspectiva histórico-cultural que considera em seu processo pedagógico. Ainda sobre o papel do professor, o documento afirma que o mesmo *"é quem planeja e organiza"* o processo de ensino e aprendizagem e *"sua ação não é isolada, tem intencionalidade e deve estar vinculada ao meio social e cultural"* (PPP, 2021, p. 48).

Ademais, como *"um profissional da educação, tem uma função social que busca emancipação não dissociando a teoria de sua prática"* (PPP, 2021, p. 48). Este excerto atende a categoria da profissão, ao considerar que o professor é quem planeja e, portanto, é responsável pelo processo ensino e aprendizagem, tem formação com conhecimento e sua ação é intencional e coletiva, envolvendo os diversos saberes. Compreende ainda a dimensão moral, pois tem autonomia sobre o seu fazer, destaca sua emancipação e é considerado um profissional da educação. Contempla a categoria da dimensão social destacando sua função social e a intenção sobre o meio em que está inserido. O aluno é considerado um ser construído historicamente.

O fazer pedagógico na escola é coletivo, porém o exercício docente é singular e sempre existiu. Conforme Tardif (2008, p. 12), "[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional". Ainda segundo o mesmo autor, "[...] são integrados às práticas docentes cotidianas, as quais são amplamente sobredeterminadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas" (TARDIF, 2008, p. 12). Além disso, a atuação profissional docente requer um rol de conhecimentos para o exercício profissional, a profissionalização.

Assim, o docente vai se constituindo ao longo do seu trabalho, interferindo em como a escola também se constitui, pois isso também é resultado de um coletivo de profissionais que atuam concomitantemente por um longo tempo. Tardif e Raymond (2000, p. 1) consideram que,

> [...] se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência, é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.

Portanto, o PPP é fruto de um coletivo de profissionais que, juntamente com os demais membros da comunidade escolar, o constroem. Contudo, frisamos que muitas vezes é um documento construído em função de uma determinação e nem sempre é vivo dentro da escola. Isto é, muitos passam pela instituição e não tomam conhecimento dele, sendo que o PPP deveria ser o organizador de toda a equipe escolar. Para Veiga (2010, p. 1),

> Concebido na perspectiva da sociedade, da educação e da escola, ele aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e

> organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar a ação educativa da escola para que atinja o seu objetivo político-pedagógico.

Ao analisarmos a concepção de professor dentro do PPP (2021), podemos destacar que embora conste que o *"papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é o de protagonista, é um incentivador, um mediador que estimula e orienta o aluno a aprender"* (PPP, 2021, p. 47), o Sistema Apostilado de Ensino adotado pela Rede Municipal de Educação traz um receituário do que, do como e do quando ensinar determinado conteúdo, restando ao professor pouco protagonismo. Assim, o profissional é o mediador de um conteúdo e de uma metodologia desacreditada por muitos. Logo, como o professor deve ser protagonista e não um mero tarefeiro, Tardif e Lessard (2008, p. 35) afirmam que, "[...] a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores".

Quanto aos saberes docentes que contemplam a categoria da dimensão da profissão, ao se referir a formação profissional, o documento destaca que a formação é importante e precisa ser valorizada, afirmando *"que a formação continuada é um dos meios para assegurar a elaboração, reelaboração e a produção de novos conhecimentos para que o professor seja proativo na criatividade e renovação pedagógica, a partir das novas demandas da sociedade"* (PPP, 2021, p. 27). Porém, o documento destaca que ainda em 2021 ocorreram "*cursos de formação continuada ofertados pela SEFE, que são de 40 horas anuais*" (PPP, 2021, p. 27). Entendemos que esses cursos trazem um direcionamento para a forma como o professor deve trabalhar, ou seja, atrelados a apostila. Para Giacomini (2013, p. 12), o SEFE como responsável pela formação dos professores "[...] possui estratégias de governamento que têm em vista gerir as práticas dos professores com o objetivo de normatizar os saberes docentes e o currículo escolar".

> *Para isso, tem-se aderido a nível de rede municipal de ensino ao Sistema de Ensino SEFE, que caracteriza-se como um "sistema" que proporciona aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental um trabalho intencional e planejado com os Livros Didáticos Integrados, possibilitando, a aquisição de novos conhecimentos, construção e reelaboração de conceitos e saberes. Portanto, por meio da aprendizagem, os alunos irão se desenvolver para o exercício da Cidadania. Tais conhecimentos podem ser ampliados, aprofundados e redimensionados no trabalho da sala de aula* (PPP, 2021, p. 54).

Fica claro que este material determina o que deve ser trabalhado em sala. O processo ensino e aprendizagem está centralizado neste material e, portanto, o trabalho do professor é

secundário. O documento cita que, ao pensar *"em atender as necessidades educativas da escola, buscou-se uma parceria que comungasse dos mesmos objetivos de aprendizagem que a Rede de Ensino almejava. O sistema SEFE mostrou-se a melhor escolha para atender as demandas pedagógicas"* (PPP, 2021, p. 56). Neste sentido, nos questionamos sobre como uma empresa que fornece material para o país inteiro consegue atender às peculiaridades locais, já que ela não toma conhecimento da realidade do contexto da escola e da sala de aula.

> *Assim, o sistema de ensino SEFE, incorporando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aponta soluções educacionais que permite a todo o professor traduzir aos alunos a complexidade e a cientificidade de cada componente curricular construindo conhecimentos para a vida política social, cognitiva emocional* (PPP, 2021, p. 54).

Neste ínterim, podemos questionar sobre quais soluções educacionais são estas... Ao se referir a categoria da dimensão moral, no que tange a autonomia do professor discutida por Contreras (2002), fica a indagação sobre o trecho *"permite a todo o professor"*. Isto é, as soluções educacionais é que regem a ação do professor na sua docência? Nesta linha, destacamos a gravidade do fato já que, conforme o excerto, cabe ao professor a tarefa de traduzir aos alunos *"[...] a complexidade e a cientificidade de cada componente curricular construindo conhecimentos para a vida política, social, cognitiva e emocional"* (PPP, 2021, p. 54). No mesmo documento, lê-se que o *"papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é o de protagonista, é um incentivador, um mediador que estimula e orienta o aluno a aprender"* (PPP, 2021, p. 47). Desse modo, perguntamos: como ele pode ter seu trabalho reduzido a tradutor do conhecimento e como ser protagonista neste cenário?

No que tange a autonomia docente, Contreras (2002), reitera que este conceito não é uma construção isolada, mas é decorrente da coletividade do trabalho pedagógico. Assim, torna-se

> [...] implícita a cada posição, antes exposta, há uma versão da autonomia profissional ou uma forma diferente de encarar essa questão, pois o significado que ela possa adquirir depende da forma que se tenham solucionado as relações entre prática, finalidades, exigências e condições do contexto (CONTRERAS, 2002, p. 209).

Evidenciamos também a relevância dos saberes da profissão aqui aniquilados. Afinal, se os saberes docentes são construídos na trajetória do professor a partir da sua formação, na relação ensino e aprendizagem e são determinantes para o seu desenvolvimento profissional,

como será possível desenvolver um profissionalidade docente, sendo o professor um mero executor de tarefas?

Quanto ao currículo, o PPP (2021) o conceitua enquanto,

> *[...] um norteador do processo, construído a partir do PPP da escola que viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo as suas finalidades. Está em constante transformação social e histórica sendo a base para o processo ensino aprendizagem. Deve ser uma construção coletiva visando a interdisciplinaridade e a contextualização com a realidade do aluno. Uma proposta de escolarização envolvendo conteúdos, atividades e competências com vista ao desenvolvimento do estudante* (PPP, 2021, p. 47).

Entendemos que um currículo dessa forma definido, contempla a categoria da dimensão da profissão, pois ele é resultado de uma construção coletiva com função social. Ainda, o documento afirma que ele *"representa o modo como a gestão e os professores pensam e agem no processo de aprendizagem visando sobre a identidade e sobre a comunidade escolar"* (PPP, 2021, p. 47).

Embora o PPP seja um documento organizador da escola e que o currículo deva encontrar sustentação nele, o que encontramos no documento de 2021 é que o norteador do currículo é o material do SEFE, pois traz um rol de metodologias e de conteúdos. E, embora esclareça que os professores são livres para segui-lo, pode haver uma vigilância velada sobre seu uso e, sendo este o currículo formal, existe relação com a realidade da escola. Conforme Rauber (2019, p. 159), se "[...] o Projeto Político-Pedagógico e o currículo são documentos que representam as concepções pedagógicas da escola e a realidade na qual está inserida; [...] exige um processo de constante revisão, adaptação e avaliação". Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 178), o PPP deve estar "[...] em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões".

Ao destacar os elementos que um sistema apostilado impõe sobre o processo de ensino e aprendizagem, a escola, os alunos e, consequentemente, a docência, o PPP (2021) desponta a aproximação do conceito de docência – em predominância – à perspectiva da racionalidade técnica. Consequentemente, o documento se afasta das categorias de análise propostas a partir da profissionalidade docente e se aproxima da racionalidade técnica, ao colocar na mão do professor um material pronto e acabado, elaborado por especialistas distantes do contexto escolar. Assim, neste modelo de ensino, "[...] os professores são reduzidos a técnicos, responsáveis pela aplicação ou transmissão dos conhecimentos científicos, estes produzidos

por sujeitos ditos academicamente mais qualificados" (GARCIA, 1999 apud SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, 2017, p. 4).

Girouux (1997, p. 40) corrobora, afirmando que,

> [...] os professores são treinados para usarem quarenta e sete modelos diferentes de ensino, administração ou avaliação. Contudo eles não são ensinados a serem críticos destes modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceitual e político. Em vez de dominarem e aperfeiçoarem o uso de metodologias, professores e administradores deveriam abordar a educação examinando suas próprias perspectivas sobre a sociedade, as escolas e a emancipação. Em vez de tentar fugir de suas próprias ideologias e valores, os educadores deveriam confrontá-las criticamente de forma a compreender como a sociedade os moldou como indivíduos, no que é que acreditam, e como estruturar mais positivamente os efeitos que tem sobre seus estudantes.

Destituído de saberes, o professor não produz conhecimentos e age isolado em um imediatismo de práticas mecânicas, isto é, o professor é um consumidor de metodologias. Há um distanciamento entre a teoria e a prática da docência e o professor é considerado incapacitado para elaboração curricular. Neste sentido,

> [...] regido pelo discurso ideológico da administração e controle o professor fica isolado e preso a uma ação mecânica baseada na prática escolar e distante de apropriações legítimas de um arcabouço teórico construído a partir de um posicionamento crítico e consciente sobre sua ação pedagógica (SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, 2017, p. 7).

Logo, é fundamental que o professor leve em conta a realidade do contexto escolar para que possa desenvolver uma prática de transformação que tenha sentido e que o possibilite agir de forma crítica. Consta no PPP (2021, p. 42) que,

> *Os profissionais da escola devem conhecer a realidade onde a mesma está inserida e, contando com a participação de todos, desenvolveram um processo de ensino e aprendizagem que dê respostas a estas realidades, valorizando assim sua singularidade, construindo pontes para o processo de transformação em que o educando se sinta como o personagem principal com potencialidades de transformação social.*

Este excerto se refere à dimensão social, pois aborda o papel que o meio exerce sobre a prática educativa. Ao mesmo tempo, torna-se ponto de referência para a estruturação do currículo e das ações dos docentes. Este meio legitima as práticas, as quais são influenciadas por ele. Para Bezerra (2017, p. 111), "[...] a relação que se estabelece entre os docentes e os educandos, ou seja, a relação pedagógica por excelência, vivida na escola, é, portanto, uma prática social". Ademais, ela se concretiza no meio social e por isso é determinante da prática

pedagógica, mas “não só por que se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem (SACRISTÁN, 1995, p. 66 apud BEZERRA, 2017, p. 111). Assim, a prática pedagógica reflexiva como pontos de partida e chegada à prática social se caracteriza pela indissolubilidade entre teoria e prática, em que as dicotomias tendem a desaparecer. Com caráter inquieto e criador e acentuado grau de consciência, “[...] a prática pedagógica tem como preocupação produzir mudanças qualitativas e, para isso, procura munir-se de um conhecimento crítico e aprofundado da realidade” (SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO, 1999, p. 23).

Confrontamos a dicotomia entre o excerto recortado anteriormente com a escolha do material didático adotado pela escola e, aqui, amplamente discutido. Evidenciamos a relevância, como o próprio documento discorre, de se “conhecer a realidade” e que esta realidade forneça indícios, elementos para a prática pedagógica que promova a transformação. Este contexto sugere que é o professor quem elabora o currículo, o qual deve ser pensado para determinado contexto e grupo, com objetivos específicos. Porém, no documento encontramos inúmeros indícios que não confirmam essa a realidade. Em decorrência do material adotado, nos questionamos como é possível desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que leva em conta contextos sociopolíticos não reduzindo o ensino ao conteúdo, com o uso de um sistema apostilado.

Reiteramos que a realidade social e do próprio contexto da escola é única, complexa, comporta sujeitos singulares e abarca relações que dão significado ao fazer docente. Portanto,

> A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (PEREZ GÓMEZ, 1992, p. 99).

Nesse sentido, a prática do professor, que considera a realidade social, requer presença dos elementos da dimensão moral e, sobretudo, da autonomia. Ao abordarmos a implicação do sistema apostilado sobre o conceito de docência, no que tange a autonomia do professor, revelamos um rompimento, pois a dimensão moral está vinculada à dimensão social. Nesta mesma direção, Contreras (2002) pontua sobre o elo entre a dimensão social e autonomia, afirmando que,

> A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social (CONTRERAS, 2012, p. 302).

Esse repertório de elementos, que caracteriza a docência em uma aproximação da racionalidade técnica e se distancia da profissionalidade docente, é consequência da proletarização do trabalho, pois

> [...] fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, consequentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, de transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 27).

Por intermédio da divergência de ideias mapeadas, há indícios de que o documento cumpre somente uma determinação na lei, pois não serve como norteador da escola e da prática pedagógica ao não seguir uma linha coerente. Identificamos no documento analisado uma contradição de conceitos. Há elementos que situam o professor nas categorias da profissionalidade docente, mas há elementos predominantes de aproximação do professor na perspectiva da racionalidade técnica. Afinal, "[...] a racionalidade técnica, nega o mundo real da prática vivida e reduz o conhecimento prático do professor a uma técnica e/ou conteúdo apreendido em sua docência" (SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, 2017, p. 5), claramente visualizado na leitura do material. Assim, como resultado, "[...] o professor não produz conhecimento, reproduz acriticamente um compêndio de conceitos e técnicas, acreditando em uma ilusória e melhor qualidade técnica do ensino" (SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, 2017, p. 7).

5 ANÁLISE RECORRENTE: EVOLUÇÕES, RUPTURAS E CONTINUIDADES

Considerando o percurso investigativo realizado que culminou nesta dissertação, tecemos algumas considerações acerca do estudo proposto, norteado pelo objetivo de analisar as concepções acerca da docência que permeiam os PPP da Escola Municipal de Educação Básica José Theobaldo Utzig, do município de Pinhalzinho (SC) e suas possíveis implicações na profissionalidade docente. Trouxemos como questão norteadora: quais as relações e as descontinuidades entre os PPP da Escola José Theobaldo Utzig quanto a concepção de docência?

Inicialmente, buscamos entender o processo de construção da docência, compreender os conceitos sobre as concepções de docência, de trabalho, de profissão, de ofício e de trabalho docente. Procuramos compreender o conceito de profissionalidade docente, resgatando a origem do termo, as concepções e os conceitos, evidenciando que há uma diferenciação entre os termos profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. Para Sacristán (1995, p. 22), "[...] é específico na atuação docente, [...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constitui a especificidade de ser professor".

Procuramos a literatura nas bases de dados – como a BDTD – e a concepção de docência nos PPP, visando conhecer o que vem sendo discutido sobre a temática, quais os caminhos e as direções das pesquisas, bem como as lacunas existentes. A partir da literatura analisada, constatamos que, apesar de ser um tema relevante, os estudos sobre a noção de docência são limitados, principalmente no âmbito escolar e especificamente nos PPP. Entretanto, a nossa pesquisa se diferencia das demais pesquisas porque analisamos a concepção de docência dentro dos PPP de uma escola municipal de Pinhalzinho. Buscamos compreender, dentro desses documentos, a concepção de docência integrada ao processo de constituição da profissionalidade docente a partir das dimensões apontadas por Contreras (2002) e Tardif (2014). Elegemos como categorias de análise as dimensões da profissão e, dentro desta, os saberes da formação, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Além da dimensão social e da dimensão moral, as quais abarcam a autonomia dos professores na visão de Contreras (2002).

Ademais, ao concluirmos o presente trabalho dissertativo, percebemos a necessidade de fazer uma retomada histórica da educação no Brasil, especialmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Direcionamos nosso olhar para este período, pois a criação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado trouxe uma série de

normatizações para o serviço estatal, enquadrando a educação como uma ação não exclusiva do Estado. Abrindo assim, um leque de possibilidades para que o terceiro setor entrasse na arena educacional por meio da formulação de políticas públicas a partir da ação das *think tanks*[20].

Ressaltamos as diferentes formas de mercantilização e de privatização da educação no Brasil em que grandes empresas educacionais criam soluções educacionais. Conforme Sousa (2017, p. 175), "[...] esse sistema orquestrado pelo capital define o papel da educação escolar, inferindo no PNE (2014-2024), [...] criando leis aliadas aos seus interesses" e o controle é feito pela "[...] avaliação da qualidade da educação a partir de índices como o IDEB, o SAEB, entre outros, exigidos pelos organismos internacionais" (SOUZA, 2017, p. 175).

Diante do colocado, o professor fica cada vez mais aniquilado, pois resta-lhe um papel secundário no processo de ensino e de aprendizagem, já que lhe cabe a função de seguir um receituário com conteúdos e com metodologias pré-estabelecidas, elaboradas por uma empresa distante da sua realidade escolar. Neste cenário, ainda acontece a responsabilização do professor, resultando em "[...] um ataque frontal ao protagonismo dos professores na sala de aula, nas escolas e na própria condução da escola pública" (FREITAS, 2014, p. 9). Desse modo, destacamos os recentes ataques à educação e aos direitos sociais –conquistados quando da elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) –, após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, como um marco no delineamento de políticas públicas mais restritivas. Podemos citar a BNCC (BRASIL, 2018) que enfatiza habilidades e competências e não o conhecimento.

O art. 205 da Constituição (BRASIL, 1988, n.p) assegura o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Assim, o preparo para o exercício da cidadania está dando lugar para o preparo de um trabalhador passivo, alienado e desprovido de direitos. A Constituição (BRASIL, 1988) e a LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) defendem que as escolas tenham mais autonomia e para isto, as mesmas devem delinear o tipo de educação que almejam. Criam-se os PPP, documentos norteadores para as escolas desde a redemocratização do país nos anos 1980.

A LDB (BRASIL, 1996) vigente até os dias atuais estabelece em seu artigo 13º, inciso I, que uma das atribuições das instituições escolares é "[...] participar da elaboração da

[20] Organizações que existem desde o século XIX e atuam como formuladoras de ideias e opiniões, produtoras de conhecimento e influenciadoras de políticas públicas nas mais diversas áreas de atuação. Essas organizações estão presentes em diferentes partes do planeta e operam muito próximas das instâncias governamentais. Trata-se de um tipo de atuação capaz de dar o direcionamento para os fundamentos das ações tanto no legislativo quanto no executivo (MENDES; PERONI, 2020, p. 66).

proposta pedagógica do estabelecimento de ensino" (BRASIL, 1996, n.p). É um documento com a função de organizar e de orientar o trabalho nos espaços educacionais, além de ser orientado por um pensamento ideológico ao "[...] estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária" (VEIGA, 1998, p. 13). Ademais, é um documento que deve apresentar as especificações da instituição no que se refere às suas fortalezas e fragilidades. Precisa ser flexível, para atender as demandas da escola em todos os seus aspectos, levando em conta os docentes, os discentes e toda a comunidade escolar. Deve ser construído no coletivo escolar.

Ao analisarmos os documentos deste trabalho, identificamos menções a um trabalho coletivo na sua construção, embora nem sempre seja possível observar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Para Veiga (2008), o PPP é um documento orientador das práticas educativas dentro de uma instituição, servindo como instrumento de gestão democrática com abordagem participativa. Portanto, precisa ser construído e articulado por todos os agentes educacionais, desde os funcionários, os pais ou os responsáveis e o entorno escolar. De acordo com Gadotti (1994, p. 2), não é possível pensar o PPP sem a participação de "alunos, professores e funcionários".

Ao elaborar seu PPP, a escola reflete sobre os planos e as intenções daquilo que quer alcançar como meta e prevê ações que precisam colocar em prática e que devem estar em consonância ao que foi observado atentamente na realidade social. É preciso conceber o PPP como resultado de um processo constante de reflexão e de discussão acerca dos problemas identificados na escola e na busca de alternativas. O planejamento coletivo e democrático é de responsabilidade de cada integrante que deve refletir e participar de modo consciente. Sabemos que, como documento dinâmico, nunca estará acabado já que deve acompanhar as constantes transformações pelas quais a escola passa. Uma característica do PPP é organizar os saberes curriculares, que "[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos" (TARDIF, 2014, p. 38). A alocação dos conteúdos, métodos e outros aspectos citados não é mera organização curricular no PPP, mas expressa a identidade que se deseja formar.

Analisando os diferentes documentos, percebemos que há diferenças na concepção de docência e os documentos não tem uma coerência quanto a concepção de educação, embora todos preguem o materialismo histórico – que Marx e Engels desenvolveram no período de 1818 a 1883 – como perspectiva pedagógica. No materialismo histórico a relação entre os homens não está dada, mas precisa ser construída. Os homens se caracterizam por um permanente ser, através da construção material e historicamente. Assim, o trabalho, como

princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar pelo trabalho e não para o trabalho. Para Saviani (1994, p. 24), "[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Desta forma, identificamos algumas contradições: o documento de 1998 foi o primeiro elaborado pela escola e, portanto, é um marco de inovação na unidade escolar, ademais, percebe-se que ele tem presente as angústias do seu tempo, ao refletir o tipo de sociedade, de homem e de educação que se almeja. Neste período, o país estava se reafirmando como um país democrático depois de um longo tempo de ditadura militar. O anseio por uma educação transformadora está presente neste documento. Como salienta Contreras (2002, p. 93), "[...] a análise e a reflexão sobre prática que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade de professores" e, portanto, o fazer pedagógico dos docentes se afasta do profissionalismo e da proletarização da docência, aproximando-se da dimensão da profissão com base nos conceitos de obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

O PPP de 2013 também apresenta a opção metodológica pelo materialismo histórico, porém expõe em seu interior uma contradição gritante ao apontar a presença da pedagogia "aprender a aprender" presente em dois documentos importantes da área educacional: o primeiro é o relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors, relativo à educação em âmbito mundial (DELORS, 1998); e o segundo, o capítulo "Princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais", do volume I, "Introdução", dos PCN das séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 33-55). Para Coll (1994, p. 136), construtivista espanhol, nesta perspectiva, "a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno 'aprenda a aprender'". Portanto, o documento está em contradição com a teoria do materialismo histórico que prega a apropriação de um conhecimento construído historicamente.

O documento em questão (PPP, 2013) ainda traz a educação cidadã como princípio educativo, ao afirmar que "*o conhecimento é construído nas relações humanas, sociais, culturais, econômicas e políticas. Não há construção de conhecimento sem dialogicidade*" (PPP, 2013, p. 14). A educação pautada em Freire traz o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade, "*[...] a formação de sujeitos capazes de construir sua própria história, a partir da construção do conhecimento científico e tendo como ponto de partida a sua realidade, sua cultura*" (PPP, 2013, p. 15). Além disso, ressaltamos que o documento de

2016 não foi analisado separadamente por ser idêntico ao de 2013, porém o de 2016 não aborda a pedagogia das competências, dando uma coerência maior ao documento.

No PPP de 2021 constatamos um maior alinhamento ao materialismo histórico, porém ocorre menção à pedagogia das competências e retirada da educação cidadã, conceitos constantes nos documentos anteriores (PPP, 2013). Ademais, no documento de 2021 é esclarecido que será usado como material didático o "Sistema Apostilado do SEFE", material pronto, com conteúdos e metodologias a serem utilizados com vistas a melhorar os índices do IDEB. Além do material, a empresa é responsável pela formação dos professores.

Embora o PPP seja um documento norteador da escola e muitas vezes fique engavetado, ele revela pontos que precisam ser considerados. O primeiro se refere à identidade do professor, que é a forma como o professor define a si mesmo. De protagonista no PPP de 1998, passa a ter sua autonomia cerceada no documento de 2021, quando lhe é tirada a autoria sobre sua aula, já que precisa seguir o receituário do SEFE. Para Contreras (2002), isso representa a precarização do trabalho do professor, fenômeno conceituado como profissionalismo. Com a perda do status, o professor vai assumindo novos papéis, com menos reflexão sobre a prática, o que promove uma desqualificação da docência como atividade intelectual.

No PPP de 1998 o professor era um mediador entre o conhecimento historicamente construído e o seu educando – mas precisamos levar em conta que nesta época toma corpo a proletarização. Ao mesmo tempo em que a educação abre um leque de novos postos de trabalho, o professor vai sendo formado de modo precarizado e aligeirado, o que contribui para a perda do status. Com as recentes investidas contra os trabalhadores, o professor vê seu trabalho cada vez menos valorizado, ao mesmo tempo em que passa a atender, mesmo que indiretamente, as demandas do neoliberalismo por meio da privatização dos materiais didáticos. Dito, isso, analisar aspectos da profissionalidade e da racionalidade docente presentes nos PPP não é tarefa fácil. Baseado em Contreras (2002), Valério (2018, p. 72) destaca que,

> [...] a proposição de soluções instrumentais, homogêneas e uniformes, analisadas em sua eficácia e eficiência, sob a égide quase exclusiva do positivismo, configura um entendimento do ofício docente como o de um perito especialista, que apenas executa ou aplica projetos educativos alheios.

Os dizeres de Valério (2018) são perceptíveis no documento de 2021, que ao colocar na mão do professor o sistema apostilado, reduz, conforme o mesmo autor (VALÉRIO, 2018,

p. 70), “[...] o trabalho epistemológico e pedagógico do professor, resultando em uma prática marcada por rotinas, controle externo e subordinação a fins pré-estabelecidos”, acarretando na proletarização da docência, tomando do professor sua autonomia. Ainda, no documento de 2021, o professor se aproxima da racionalidade técnica, pois apenas executa um material que já está pronto, restando-lhe pouco protagonismo e pouca reflexão. Sobre isso, Contreras (2002, p. 93) destaca que “[...] a análise e a reflexão sobre prática que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade de professores”.

Por fim, reafirmamos a importância de fomentar pesquisas no campo da docência, visto o contexto da profissão neste tempo. Faz-se necessário pensá-la na dimensão da profissionalidade docente na construção da docência, a qual compreenda o professor enquanto sujeito histórico e político superando preceitos de um sistema que o trata como um tarefeiro.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

AFONSO, Almerindo Janela.Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. **RBPAE** - v. 36, n. 2, p. 403 - 428, mai./ago. 2020

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, may/aug. 2007.

ALVES, Solange Maria. Desenvolvimento humano, cognição e educação escolar: reflexões sob o enfoque histórico-cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 197-214, Mai./Ago. 2016.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: **ANPED**. 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez**. Ofício de mestre**: imagens e auto-imagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
Ball (2018

BARRETO, Magna Sales. **A Constituição da Profissionalidade Docente de Estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE.** Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba, 2016.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BEZERRA, Ricardo José Lima. A prática educativa parte do seu saber dos pontos refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de tarde, seus colaboradores e seus comentadores. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica,** Recife, vol. 3 p. 103-120, 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, [1988] 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília: 2013b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a base. Brasília. 2018.

BRASLAVSKY, Cecília (org.). **Educação secundária**: mudança ou imutabilidade? Brasília: UNESCO, 2002.

BUONFIGLIO, Maria Carmela. Dilemas do trabalho no final do século XX: desemprego e precarização. In: HORTA, Carlos Roberto e CARVALHO, Augusto Alves. (Org.). **Globalização, trabalho e desemprego**: processos de inserção, desinserção e reinserção: enfoque internacional. Belo Horizonte: C/Arte, p. 48-57, 2001.

CABRAL, Lívia Torres; SILVA, Mardem Michael Ferreira da. **Pensando a docência para além da representação comum:** uma discussão sobre profissionalidade, identidade docente e Debates em Educação. Maceió. Vol. 11 Maio/Ago. 2019.

CAIN, Alessandra Aparecida. **A organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino:** estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 2014.

CHALOUB, Jorge; LIMA, Pedro Luiz. Os juristas políticos e suas convicções: para uma anatomia do componente jurídico do golpe de 2016 no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 49, n. 1, p. 202-252, mar./jun. 2018.

COLL, Cesar. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Mara Rúbia Guardieiro. **Docência e história de vida no curso técnico em magistério de Catalão-GO**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CUNHA, Maria Isabel. **A Prática Pedagógica do Bom Professor: influências na sua formação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, Campinas, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectiva. In: VEIGA, Ilma P.A, CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados. 1996.

DICIONÁRIO Aurélio. O que significa Autonomia? [S.d.]. Disponível em: https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=aautonomia. Acesso em: 25 de jul. 2021.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. Campinas, SP: Autores Associados. 2000.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A ambiguidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e Educação, n. 4, Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannônica, p. 41-61, 1991.

ENGUITA, Mariano Fernández. A Ambiguidade da Docência: Entre o Profissionalismo e a Proletarização. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. 1o ed. Brasília: Plano Editora, 2002.

FANFANI, E. T. Reflexões sobre a construção social da profissão docente. In.: MEDRADO, C. V.; VAILLANT, D. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente**. OEI, Fundação Santillana, Madrid, p. 39-47, 2009.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O Que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-28.

FERNANDES, Maria das Graças Melo *et al*. Análise conceitual: considerações metodológicas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 6, p. 1150-1156, dez. 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. *In:* MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

FONTANA, Roseli. Cação. **Como nos tornamos professoras**? 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação dos educadores da infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. Educação Unisinos, vol. 22, núm. 1, pp. 7-15, 2018.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos Professores – Ensinar e aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, n. 15, v. 42, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf. Acesso em: 04 mai. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 1, jun. 2014.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: APPLE, M. W., *et al.* GENTILI, P. (Org.). Pedagogia da exclusão. 17 ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2010, p. 20-98.

FRIZZO, Giovanni Felipe. RIBAS, João Francisco Magno. FERREIRA, Liliana Soares. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 38, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 553-564, 2013.

RIZON, Vanessa. Tecnologias digitais em educação: compreensões que permeiam os projetos político-pedagógicos e as diretrizes curriculares da rede pública de ensino de Concórdia/SC. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Chapecó, SC, 2015.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. Transcrição do debate realizado na **Conferência Nacional de Educação para Todos.** Brasília, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIACOMINI, Raquel de Melo. **O Sistema Educacional Família e Escola na rede municipal de Florianópolis:** estratégias de governamento de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GIOROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em. Ciências Sociais. 8 ed. São Paulo: Editora Record, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educacíon**, [s.l.], n. 42, p. 1-13, abr. 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LA BANCA, Juliane Mendes Rosa. **O professor de educação infantil:** uma análise das concepções de docência na produção acadêmica. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

LAGO, Lilian Yepez do. **A concepção de docência no Instituto de Química da Universidade de São Paulo:** professor ou pesquisador? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

LEAL, Elimar Ponzzo Dutra. **O legal e o prescrito em debate:** os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de Pedagogia. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didático**. Coleção magistério, série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSHI, Mirza Seabra**. Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNIO, João Batista. **Introdução à vida intelectual**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. *In*: TRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa,** n. 115, março/2002.

MARQUES, Mario O. **Pedagogia a ciência do educador**. Ijuí: UNIJUÍ , 1990.

MARQUES, Eliandra Goes. O. Proposta político –pedagógica da escola, uma construção solidária. In: **Cadernos Educação Básica**, nº 9. Brasília, MEC/Fnuap, 1994.

MARUJO, L. **As Representações sobre a profissão e a Profissionalização Docente de professores(as).** 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2004.

MENDES, Valdelaine da Rosa; PERONI, Vera Maria Vidal. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. Espaço Pedagógico, volume 27 número 1 jan./abr. 2020.

MERCADANTE, Aloizio; ZERO, Marcelo (Org.). Governos do PT: Um legado para o futuro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

MIGUEL, Luís Felipe. **Dominação e resistência**: desafios para uma política emancipatória. São Paulo: Boitempo, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

MONTEIRO, Marco Aurélio Avarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 117-130, set./dez. 2010.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Conferência internacional sobre os sete saberes necessários à educação do presente**. Fortaleza, 21 a 24 set. 2010.

NETO, Odorico Ferreira Cardoso; NEZ, Egeslaine de. Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas educacionais seus avanços, reveses e perspectivas. **INTERAÇÃO**, Curitiba, jul./set. 2021, v. 21, n. 3, p. 121-144

NIEROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL, Joviles. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/TJkmTvBNS5tr3TPXQtvbRMs/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 jan. 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NÓVOA, Antônio. As ciências da Educação e os processos de mudança. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia, ciência da Educação**? São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2014.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir das representações das professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, v. 9, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: A contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, set./dez. 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Manuella Souza de; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Proletarização e precarização do trabalho docente: os/as monitores/as em Alagoas. **XI Congresso Nacional de Educação**: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. *In:* FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Marlene Macario; SANTOS, Francisco Kennedy da Silva. Aportes teórico-reflexivos para compreensão da paisagem urbana nas escolas brasileiras: o estágio curricular supervisionado como campo de desafios e possibilidades. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 43, n. 2, dez. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/58094. Acesso em: 06 maio 2021.

PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Uniararas: Fundação Hermínio Ometto, 2007.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. **O ser professor do ensino superior na área da saúde**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **O Professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Escolas Públicas Estaduais de São Paulo**: Posições Sociais e Condições de Vida e Trabalho. 2007. 307 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programas de Estudos, Pós-graduados em Educação: história, política, sociedade PUC/São Paulo, 2007.

PEREIRA, F. Formação de professores e epistemologia do trabalho docente. In: R. de C. FRANGELLA; M.-E. OLIVEIRA (Org.). **Currículo e formação de professores**: sobre fronteiras e atravessamentos. Curitiba, Editora CRV, p. 169-178, 2017.

PEREZ GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIMENTA. Selma. Apresentação à Editora Brasileira. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.
.
PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. Docência no Ensino Superior: problematização. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L das G. C. **Docência no Ensino** Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, Angel. O Social e o Cultural na Obra de Vygotsky. **Educação e Sociedade**, XXI(71), 45-78, 2000.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Theobaldo Utzig, Pinhalzinho, SC: 1998.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Theobaldo Utzig, Pinhalzinho, SC: 2013.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Theobaldo Utzig, Pinhalzinho, SC: 2016.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Theobaldo Utzig, Pinhalzinho, SC: 2021.

RAMALHO, Betania. **A dimensão a profissional do trabalho feminino**. In: IV Seminário Internacional Universidade e Educação Popular, 1994.

RAMALHO, Betania; NUÑEZ, Isauro; GAUTHIER, Clerment. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RAUBER, Vanessa Daiane. **Currículo escolar nos Planos de Gestão de Escolas Estaduais de Santa Catarina**: campos de disputa. Dissertação do PPGE da UFFS – Chapecó, 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma Perspectiva Histórica Para a Educação. Petrópolis: Vozes. 1995.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o Óbvio. *In:* **Ensaios Insólitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

RIBEIRO, Mayara Fabriny de Barros Silva. **Formação pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu da Unioeste/campus Cascavel-PR**: um estudo sobre o estágio de docência. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Prossionalidade docente em Análise: especicidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, Portugal, p.105-126, jan./dez 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12, n. 34, p. 94-103. jan./abr., 2007.

ROSSETO, Robson. **Etimologias e saberes**. Espaço Pedagógico, v. 9, n. 2, p.86-89, dez. 2002.

SÁ-CHAVES, I. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. In: TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. (org.). **Conhecimento profissional de professores:** a práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

SACRISTÁN, Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria do Estado da Educação – 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Solange Mary; DUBOC, Maria José Oliveira. **Profissionalidade**: Saberes e Autonomia Docente.Olhar de Professor, Ponta Grossa: v 7, n 2, p.105-124, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Rev. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2011 (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHMIDT, L. M., RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, M. O Trabalho Docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 19-33.

SILVA, Ilse Gomes. A agenda conservadora assume o centro da cena política no Brasil. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 36, p. 140-150, jan./jun. 2016.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; MACHADO, Robson; SILVA, Ribamar Nogueira da. **Golpe de 2016 e a educação no Brasil:** implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusive. Rev. HISTEDBR On-line Campinas, SP, v.19 1-23 e019058 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Reformas para quê?** As políticas educacionais nos anos de 1990, o "novo projeto de formação" e os resultados das avaliações nacionais. Perspectiva, Florianópolis, SC, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

SLONSKI, Gladis Terezinha; ROCHA, André Luis Franco; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – XI ENPEC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

SOUZA, Robson Rides de. **Docência em educação física e a formação para cidadania no ensino médio em Blumenau**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. 2004.

SOUZA, Elodir Lourenço de. **Sistema de Apostilamento**: uma das estratégias de intervenção do capital na educação e uma ofensiva contra a proposta de educação do MST. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SOUZA, Gilberto P. **Inimigos públicos: ensaios sobre a mercantilização da educação básica no Brasil**. Usina Editorial, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clerment. **Formação de professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto: Rés, s.d.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade,** Campinas, mai./ago., 2007.

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

VALÉRIO, Marcelo. Autonomia de professores na sala de aula invertida: uma análise sobre a profissionalidade e a racionalização da prática docente. Maringá, 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano

de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. 2. ed, Campinas, SP: Papirus, 1996.

VEIGA, Ilma P. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico**: Uma construção possível. 24 ed. Campinas, SP: Papirus, p. 11-35, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Escola:** Espaço do projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a Nova LDB. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

VYGOTSKY, Liev. **A construção social da Mente.** São Paulo. Fontes, 1994.

APÊNDICE A – Tabela das categorias

DIMENSÃO DA PROFISSÃO	
Saberes da formação profissional	
PPP 1998	Queremos uma escola com professores em constante atualização e valorizados com profissionais da educação. Temos oportunidade de estudo em dias específicos que, no corrente ano, estão sendo bem aproveitados através de teleconferências, aprofundamento da Proposta Curricular e avaliação do Plano Político Pedagógico. (p. 7) Atualizar-se e oportunizar aos alunos o conhecimento da realidade, despertando a curiosidade. (p. 13) Os dias de estudo serão realizados nas datas previstas no calendário escolar e terão como objetivo: estudar, expor, debater e planejar assuntos referentes à organização escolar, bem como o PPP, a Proposta Curricular e todo o processo ensino-aprendizagem, com constante avaliação das ações, visando o aperfeiçoamento profissional dos docentes e a consequente melhoria da qualidade de ensino.
PPP 2013	Para que haja formação profissional continuada, faz-se necessária a participação em cursos, palestras, encontros e dias de estudos, melhorando a qualidade do ensino. Assegurar a formação profissional contínua; Conforme calendário escolar, às reuniões pedagógicas e dias de estudo, terão como objetivos: estudar, expor, socializar, debater, planejar e avaliar todo processo ensino aprendizagem, visando o aperfeiçoamento profissional do corpo docente, e melhoria da qualidade de ensino. O município de Pinhalzinho investe direta e indiretamente na qualificação da Educação Básica, contratando professores qualificados e lhes oferecendo formação contínua dando suporte pedagógico. Para que haja formação profissional continuada, faz-se necessária a participação em cursos, palestras, encontros e dias de estudos, melhorando a qualidade do ensino. Assegurar a formação profissional contínua.
PPP 2021	Cada docente sabe que seu papel é de fundamental importância na formação de cidadãos de direitos e deveres e para tal deve buscar aperfeiçoar-se sempre. (p. 20) Compete ao Corpo Docente: XII- Participar de cursos de formação continuada, congressos, palestras oferecidas pelos órgãos competentes, mantendo-se atualizado e aplicando novas práticas. (p. 21) Os profissionais desta unidade escolar devem e têm o direito de participar de cursos de aperfeiçoamento (...) (p. 26) Acreditando que a formação continuada é um dos meios para assegurar a elaboração, reelaboração e a produção de novos conhecimentos para que o professor seja proativo na criatividade e renovação pedagógica, a partir das novas demandas da sociedade. No ano de 2021, além das paradas pedagógicas, está previsto pela Secretaria Municipal de Educação os cursos de formação continuada ofertados pela SEFE, que são de 40 horas anuais, e os cursos de formação fomentados pela própria Secretaria. (p. 27)
Saberes Disciplinares	
PPP 1998	Que o planejamento seja participativo, democrático e global, realizado num primeiro momento, no início do ano, a nível municipal, por área de estudo, disciplina e, em seguida, a nível de escola, realizado coletivamente, com a socialização do conteúdo e da metodologia, garantindo a sequência e o aprofundamento nas diversas áreas de estudo, promovendo encontros mensais para avaliação e replanejamento. (p. 3) Temos a oportunidade de nos encontrarmos para planejar, discutir em conjunto[...]. Há diálogo com os professores das séries anteriores; estudos e cursos estão nos despertando para planejarmos participativamente. (p. 7)

PPP 2013	Nesse sentido, faz-se necessária uma metodologia fundamentada no interesse coletivo que possibilite uma prática educacional consciente, explorando os conteúdos de forma inter e multidisciplinar, utilizando todos os recursos tecnológicos, humanos e pedagógicos, integrados aos acontecimentos sociais, que contribuam para o ser humano que se quer formar, tornando as aulas mais significativas. O trabalho coletivo se dá na troca, na interdisciplinaridade, no planejamento coletivo, quando todo grupo escolar pensa coletivamente a escola. É na relação entre os seres humanos que a gente cria, recria, dialoga, sonha, enfrenta conflitos, constrói um projeto mais justo. -Garantir espaços de planejamento coletivo e reflexão da prática pedagógica; Desenvolver uma metodologia fundamentada no interesse coletivo que possibilite prática educacional consciente; O planejamento é o instrumento que norteia todo o processo educativo, precisando este renovar-se alcançando assim novos resultados. Planejamos para alcançar algo, para criarmos alguma coisa, para atingirmos um objetivo. Ele precisa falar de vida de uma história que está sendo construída onde a criança é o centro para tal é de fundamental importância conhecer a realidade social e cultural dos alunos, os conhecimentos já adquiridos, os valores e o saber do meio em que vivem. Algumas vezes boa parte dos planejamentos falham, porque são muito centralizados em conteúdos, estratégias de ensino, dar conta do livro didático, avaliações, e por esta razão abrangem apenas 50% do processo de educar, pois ignoram outras questões fundamentais que extrapolam a sala de aula.
PPP 2021	Compete ao corpo docente: I – Elaborar, executar e avaliar o seu Plano de Ensino e planejamento de acordo com o PPP. II- Planejar e ministrar as aulas de forma crítica, inovadora e dinâmica, explorando todos os ambientes e tecnologias disponíveis. (p. 20-21) A hora atividade deverá ser realizada obrigatoriamente na escola. Conforme Lei Nacional 11738/2008, 1/3 (um terço) deverá ser usado para planejamento, estudo, organização de materiais, correção de provas e trabalhos, demais atividades relacionadas a ação pedagógica. (p. 27) Quanto ao planejamento, precisamos ter claro os objetivos de aprendizagem e conhecer a realidade dos alunos. (p. 28) O planejamento é o instrumento que norteia todo o processo educativo [...] (p. 29).
Saberes Curriculares	
PPP 1998	Pretendemos, portanto, uma escola comprometida com o conhecimento global, desvinculada da ideologia dominante [...]. (p. 2) Queremos uma escola com professores [...] para transmitir e teorizar o conhecimento historicamente construído, valorizando a ação, a reflexão crítica, o questionamento, a inquietação, a incerteza e a curiosidade. (p. 2) Que os conteúdos sejam trabalhados em conjunto, integrados aos acontecimentos sociais, básicos significativos, acessíveis, interessantes, que contribuam para o homem que queremos formar, priorizando a qualidade, o conhecimento (domínio de conteúdo), sem desmerecer a quantidade. Que nos dias de estudo haja participação de todos para estudar [...]. (p. 4) Trabalhar os conteúdos de acordo com a Proposta Curricular, embasados no Materialismo Histórico. (p. 13)
PPP 2013	Torna-se necessário então montar um projeto em torno de situações concretas de trabalho, valorizando-se as diversas contribuições prestadas por cada disciplina, o que traz a necessidade de que os docentes realizem um planejamento integrado. É fundamental que cada um deles extrapole a lógica de seu campo de especialização, se posicione como pesquisador de sua própria prática docente e trabalhe de forma integrada. As Diretrizes assim produzidas constituem fundamento para o exercício de elaborar, aplicar e avaliar atividades de aprendizagem, transformando o fazer escolar num processo contínuo, inovador e prazeroso na construção humana. Esta proposta está fundamentada na concepção pedagógica sócio-interacionista (materialismo histórico) na linha de pensadores como Vygotsky, Lúria, Leontiev e outros.

	O conhecimento é construído nas relações humanas, sociais, culturais, econômicas e políticas. Não há construção de conhecimento sem dialogicidade. -Assegurar a elaboração do currículo que contemple as reais necessidades e interesses dos educandos; -Explorar os conteúdos de formas inter e multidisciplinares, em todas as áreas do conhecimento; - A escola desenvolve seu trabalho com base no Plano de Ação, sendo seus passos: *Elaboração de forma coletiva: -Tema -Situação problema/necessidade -Justificativa -Objetivo Geral *Elaboração de forma individual: -Objetivos específicos -Ações/metodologia/conteúdos -Relatório.
PPP 2021	Torna-se necessário então montar um projeto em torno de situações concretas de trabalho, valorizando-se as diversas contribuições prestadas por cada disciplina / componente curricular, o que traz a necessidade de que os docentes realizem um planejamento integrado para um percurso contínuo de aprendizagens. (p. 5) A metodologia a ser utilizada baseia-se na organização sócio interacionista. Levando o educando a participar da construção do conhecimento, enquanto cidadão, que sofre influência do meio em que vive. (p. 29) O professor tem a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Ser mediador, no entanto, implica também em ter se apropriado desse conhecimento e compartilhá-lo, possibilitando novos olhares sobre os conhecimentos acumulados e o desenvolvimento de novos conhecimentos e possibilidades de aprendizagens. (p. 41) A proposta curricular desta rede de ensino, bem como da escola opta pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada de sócio-histórico ou sociointeracionista (Materialismo histórico na linha de pensadores como Vygotsky, Lúria, Leontiev e outros). (p. 41)
Saberes Experienciais	
PPP 1998	Que o Conselho de Classe seja feito bimestralmente em horário e local adequados, de 1ª a 8ª série, com a participação de todos os envolvidos no processo educativo: alunos, professores, especialistas, direção e pais, como momento de reavaliação do professor e do aluno, de enriquecimento mútuo, onde experiências de professores sirvam para reflexão e crescimento de colegas e vice-versa, identificando problemas, suas causas e possíveis soluções, considerando e valorizando os pontos positivos. (p. 3) Que a relação professor-aluno seja de reciprocidade, com diálogo aberto, onde ambos tenham oportunidade de fazer seus apontamentos, num relacionamento igualitário, de respeito mútuo, amizade, companheirismo, compromisso, humildade, parceira e cumplicidade na construção do saber. Uma relação que considere divergências de ideias como oportunidade de crescimento mútuo, criando condições de planejar, decidir, realizar e avaliar as atividades sem ameaças, imposições, ofensas, autoritarismo, onde o aluno veja no professor alguém que o apoia e fortalece na apropriação e construção do conhecimento, em que o professor exerça essa tarefa com prazer e responsabilidade. (p. 4) Há alguns professores que diversificam suas aulas, provocam e valorizam a participação dos alunos, partindo de suas experiências, tornando as aulas mais interessantes através de experimentos, vídeos, pesquisas, leituras, debates, palestras, entrevistas, trabalhos em grupos, informática e exposição dos trabalhos. (p. 7) Acontecem algumas excursões, palestras, visitas a outras instituições e eventos. (p. 11)
PPP 2013	O trabalho coletivo é um dos principais princípios da Educação Cidadã. È o comprometimento entre educando- escola- comunidade na busca da construção dos conceitos de Democracia, autonomia e cidadania. Trabalhar coletivamente significa respeitar as diferenças, as diferentes formas de ver, as diferentes ideias, concepções, porém tendo presente

	o processo de construção. O princípio da democracia dentro da Educação Cidadã, que tem como objetivo central a formação de sujeitos capazes de construir sua própria história, a partir da construção do conhecimento científico e tendo como ponto de partida a sua realidade, sua cultura,destaca-se pela condição de livre expressão com limites, onde a vontade da maioria prevalece. -Valorizar as multiculturas como oportunidades de aprendizagem; Garantir espaços de construção e socialização de valores humanos; É nas relações dialógicas em que ocorrem as trocas das informações, dos diferentes saberes para a construção de um novo saber, na perspectiva da educação inclusiva.
PPP 2021	Compete ao corpo docente: VI – Propiciar aquisição do conhecimento científico, erudito e universal para que os educandos (re) elaborem os conhecimentos adquiridos, respeitando os valores culturais, artísticos e históricos, próprio do contexto social do educando, garantindo-lhe a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. (p. 21) Grêmio Estudantil. Eventos realizados: Festa Junina, Dia da Família na escola; Recital Poético – bienal; Mostra do conhecimento – bienal; Reuniões de pais e assembleia; Palestras com as famílias SEFE. (p. 39) [...] garantir que os conhecimentos do qual o professor é mediador, seja efetivamente oportunizado a todos os alunos, num processo de troca e de construção coletiva de aprendizagens, significando e ressignificando saberes, constantemente. (p. 41) Nessa perspectiva, o professor, a criança e o conhecimento se relacionam através da interação social. (p. 41)
DIMENSÃO SOCIAL	
PPP 1998	Inseridos nesse contexto, queremos nos empenhar na construção de uma sociedade transformadora (democrática), igualitária, justa, fraterna, participativa, que possa proporcionar a todos oportunidades de ações democráticas, onde os indivíduos sejam respeitados e que haja condições dignas de vida e garantia da cidadania. (p. 2) Que o relacionamento com as famílias seja franco, constante, onde as famílias participem ativamente no processo educacional, sejam parte integrante da escola e que esta conheça a realidade da comunidade escolar através de encontros, reuniões, visitas informais, passeios na comunidade em que os alunos residem, acolhendo os pais e suas sugestões sem discriminação, incentivando-os a participar também na escola de pais. (p. 6) Que as palestras sejam realizadas em épocas oportunas, do interesse da comunidade escolar conforme sugestões recebidas [...]. (p. 6) Em nossa escola, após consulta aos pais, adotamos o uso de um uniforme simples [...] respeitando as condições econômicas do aluno, porque estamos cientes das desigualdades sociais presentes que não são camufladas. (p. 9) As famílias são motivadas a participar da vida escolar, comparecendo às reuniões, são consultadas e bem atendidas. (p. 10)
PPP 2013	A integração da família/escola/comunidade acontece através da realização do Recital de Poesias, Seminário de Ciências (8ª Séries), Dia da Família na Escola, Reuniões Palestras, Show de Talentos, Gincanas Cooperativa, Assembleias da APP (Associação de pais e professores), Festa Junina, Entrega de Boletins e visitas dos pais às salas de aula. É de conhecimento de toda comunidade escolar que o Projeto Político Pedagógico deve ser uma proposta pedagógica que intervenha na produção histórica das pessoas, e que a escola tem uma função social para responder aos anseios, expectativas e demandas da sociedade e dos cidadãos. Construir cidadãos conscientes, críticos, observadores, responsáveis e sujeitos de suas próprias histórias é a Função social da escola. Inserido neste contexto, o Brasil também vive os reflexos negativos da globalização, retratando uma realidade de desigualdade social, discriminação, violência, exclusão, fome, analfabetismo, injustiça, miséria, pobreza, prostituição, desemprego, drogas, desestrutura familiar, políticas compensatórias, assistencialistas, corrupção, indiferença, alienação, passividade, perda da dignidade, desmantelamento dos movimentos sociais, manipulação

	através dos meios de comunicação social e a degradação ambiental. Considerando isso, percebe-se que são negados à maioria da população, os direitos mínimos previstos na constituição, como a moradia, trabalho, lazer, segurança, saúde e educação, fatores indispensáveis para uma vida digna e o exercício da cidadania, gerando a depressão, a solidão e a desesperança. Diante de tudo isso é visível a crise na educação, oscilações salariais dos docentes, estruturas precárias, já outras com programas e projetos com cara de país desenvolvido. Obviamente, não podemos desvincular os problemas da educação da família, pois esta têm se distanciado do processo ensino aprendizagem, ocorre uma inversão de responsabilidades, as famílias passam grande parte do dia trabalhando transferindo para a escola parte da função familiar. Trabalhando em parcerias escola/comunidade percebe-se que se tem maior envolvimento da criança no ambiente escolar, e com a própria aprendizagem. Assim sendo, a educação é instrumento necessário para a formação deste cidadão que contribuirá para a construção da sociedade ideal.
PPP 2021	A escola possui a Associação de Pais e Professores(...). Tem participação da comunidade escolar (...). Seu objetivo é acompanhar todas as ações educativas e administrativas que acontecem na unidade escolar. [...] Atua na organização de eventos, campanhas, mutirões, festividades anuais, bem como demais atividades escolares. (p. 20) Sabendo-se que o fazer pedagógico vai muito além da sala de aula, é indispensável a participação e o comprometimento de todos os funcionários em eventos extraclasse que a Unidade Escolar promover ou participar. (p. 26) Os profissionais da escola devem conhecer a realidade onde a mesma está inserida e, contando com a participação de todos, desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que dê respaldo a estas realidades, valorizando-as em sua singularidade, construindo pontes para o processo de transformação em que o educando se sinta como personagem principal com potencialidades de transformação social. (p. 42) A escola inserida e articulada com a sociedade levará em consideração [...] (p. 43)
DIMENSÃO MORAL	
PPP 1998	Que a direção seja eleita pela comunidade escolar, devendo ter autoridade sem ser autoritária, usando de um diálogo aberto e franco com todos, priorizando o pedagógico e que haja um administrador para atender a parte administrativa. (p. 6) Temos a liberdade de trabalhar de forma criativa, com ou sem livro didático, os conteúdos significativos que partam da realidade do aluno para o conhecimento científico. (p. 7) Evitar o uso do livro didático sem questionar a importância deste conteúdo e a que corrente ideológica está aderindo (p. 13) Cada professor tem autonomia para conduzir suas aulas da forma que considerar a mais adequada e produtiva (p. 14)
PPP 2013	A educação não é prioridade nem para os governantes nem para a população, o que é comprovado pela falta de investimento, incentivo, mobilização, conscientização, compromisso, participação da família, dificultando a transformação da realidade. Deve-se ser conhecedor de todas as leis que regem os direitos e deveres dos seres humanos para que possam, na escola, ser agente e despertar agentes de transformação. Para que a escola seja um ambiente agradável, acolhedor e de harmonia, é necessário criar uma relação de coleguismo, de forma que os conflitos sejam resolvidos no grupo, primando pela ética profissional. Há de se pensar a educação em primeiro plano, como base para outros setores, apostas em constantes formações para educadores, salários condizentes com a responsabilidade e ambientes físicos adequados, precisamos menos discursos, mais ações, menos hipocrisias, mais reflexões, a educação ainda é o futuro para uma nação chegar a ser desenvolvida. A Autonomia reflete a liberdade ao tomar iniciativas e decisões, se responsabilizando pelas suas atitudes e ações. É o direito de escolha, opinião. Respeitando aquilo que nas decisões coletivas foram sendo construídas. -Estabelecer relações de respeito mútuo entre toda comunidade.

PPP 2021	Como educadores, comprometidos com a formação humana, deve-se agir como esclarecedores e despertadores da consciência coletiva, contribuir para que os educandos sejam capazes de reelaborar e produzir novos conhecimentos, de interagir no meio social, sendo críticos e criativos nas suas ações, corresponsáveis e participativos nas mudanças de paradigmas, que atuem na formação de pessoal e comunitária, agindo no mundo, na sociedade e na história, para a transformação desta em realidade desejada. (p. 20) Compete ao corpo docente: XXI- Desenvolver seu trabalho dentro dos princípios éticos e morais, com comprometimento, responsabilidade, assiduidade, iniciativa, criatividade, produtividade e respeito. XXII- Ter ética nas relações de trabalho, bem como nas relações interpessoais; (p. 22). O educador tem autonomia para conduzir suas aulas (...) (p. 28)