



## A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA

Marlize Dressler - UFSM<sup>1</sup>

Joacir Marques da Costa - UFSM<sup>2</sup>

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro - UFSM<sup>3</sup>

Camila da Rosa Parigi - UFSM<sup>4</sup>

Celso Ilgo Henz - UFSM<sup>5</sup>

### Resumo:

Os processos formativos dos profissionais da educação básica têm sido uma temática pertinente nos debates e encaminhamentos de políticas públicas. Resultados oficiais, obtidos mediante aplicação de instrumentos avaliativos externos, apontam para a defasagem idade/série e aspectos relacionados à linguagem e raciocínio lógico-matemático. A partir de resultados quantitativos, têm-se um panorama geral sobre a realidade educacional e as lacunas existentes na formação destes profissionais, em um contexto que demanda novas atribuições à docência. As vicissitudes do contexto atual provocam novas configurações às instituições e a escola como parte integrante da sociedade, transparecendo suas fragilidades, passa a ser questionada e responsabilizada pelas restrições equacionadas através dos índices de evasão e reprovação. Reitera-se, assim, a necessidade de estudo sobre a formação dos professores. Esta pesquisa está em fase de finalização, sendo que o trabalho de campo desenvolve-se junto aos gestores em função de coordenação pedagógica dos anos iniciais de escolas da rede pública de Santa Maria, e a coleta de dados está em processo de análise.

**Palavras- chave:** Formação. Autonomia. Saberes. Escola.

### Provocando a reflexão: os professores, produzem ou reproduzem saberes?

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais, Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos de escola pública estadual. Professora de História na rede privada de ensino no município de Santa Maria. E-mail: marlize2602@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Acadêmico do curso de Mestrado em Educação e Especialização em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Licenciado em Matemática na UFSM. E-mail: mc.joacir@gmail.com.

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação /UFSM, Especialista em Gestão Educacional (UFSM), Pedagogia e Educadora Especial (UFSM). E-mail: [elizianetaina@yahoo.com.br](mailto:elizianetaina@yahoo.com.br).

<sup>4</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: [camilaparigiufsm@gmail.com](mailto:camilaparigiufsm@gmail.com).

<sup>5</sup> Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Email: [celsoufsm@yahoo.com.br](mailto:celsoufsm@yahoo.com.br).

Tradicionalmente a figura do professor relacionava-se à sabedoria; aquele que dominava diferentes conhecimentos ou profundamente uma determinada ciência, sendo inquestionável o seu cabedal de saberes. Padrão característico de uma época em que o acesso à informação era extremamente limitado, estando praticamente restrito à determinadas instituições, como as universidades, à igreja e pouquíssimas bibliotecas, que contavam com um acervo de acesso reduzido. Dessa forma, compreende-se a importância da figura do professor em um contexto histórico-temporal específico, sua representação social e do seu indiscutível poder de decisão em relação ao controle dos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, a dicotomia bom/mau professor partia do pressuposto da medida de sua capacidade no controle exercido sobre o aluno e os resultados obtidos em sua aprendizagem, independente dos procedimentos e métodos adotados para sua realização.

Além disso, o professor era julgado pelo que sabia ou pelo que deveria saber para ensinar bem, e não pelo que deveria aprender ou aperfeiçoar, até porque aprender era problema dos alunos, e não do professor (MACEDO, 2005, p. 33).

Essa intrínseca relação entre os saberes docentes, as relações de controle exercido através dos mesmos em detrimento dos saberes dos educandos, é um aspecto relevante no estudo sobre a educação e a formação de professores no contexto da sociedade brasileira, em que prepondera a desigualdade de oportunidades na permanência do espaço escolar e na efetiva garantia de aprendizagem dos sujeitos. A preponderância do conteúdo sobre a aprendizagem continua sendo um aspecto questionável no currículo escolar, necessitando de muitos estudos no âmbito das instituições da educação básica e principalmente, entender que “muitos dos problemas de aprendizagem são problemas de ensino” (ARROYO, 2004, p. 344).

Historicamente as questões relacionadas aos processos de exclusão social, principalmente da infância e juventude, têm apontado a escola como co-responsável na manutenção das disparidades relacionadas aos processos de acesso, permanência e aprendizagem dos educandos. Há uma desvinculação do mundo, das questões que envolvem a vida em sociedade, centrando os saberes escolares numa perspectiva técnica e científica, obedecendo à distribuição hierárquica das disciplinas, desencadeando o isolamento pedagógico. O contexto escolar assenta-se na preponderância de certos saberes legitimados através de critérios técnicos de uso social, em que cada professor através de sua especialidade desenvolve seu trabalho isoladamente. Portanto, é contundente a afirmação de que “a cultura escolar está dominada pela prática solitária de sala de aula, de cada docente em sua disciplina e sua turma” (ARROYO, 2004, p.183).

A forma de estruturação dos tempos e ritmos escolares, a qual se mantém sob a égide da necessidade de uma divisão curricular centrada no discurso da preparação para o vestibular e à inserção ao mercado de trabalho, permite a representação da escola com um papel predeterminado antagônico às especificidades e necessidades contextuais dos sujeitos. O embate em torno do papel social da escola e a efetiva concretização desse, encaminha novamente aos processos formativos dos profissionais da educação básica, em que Arroyo (2004, p. 229) destaca um ponto importante para este tópico proposto para reflexão. Conforme o referido autor: “Fomos preparados para ensinar, capacitar para o mercado, para passar de série, para passar no vestibular ou no concurso. Aos filhos do povo temos de transmitir competências para sobreviver”.

Com o intuito de fornecer alguns subsídios, com recortes em virtude da extensa abordagem em que os processos formativos dos profissionais da educação básica hoje estão sendo contemplados em diversos estudos, a reflexão segue destacando o caráter tecnicista com que preponderou durante um significativo período da história da educação brasileira. Assim, a década de 70 é o marco do estudo da genealogia da formação dos professores. Uma formação de caráter individual em que “[...] cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial [...]” (IMBERNÓN, 2010, p.16).

Posteriormente, na década de 1980, a formação manteve o padrão individual, mas com incipiente envolvimento das universidades, as quais criaram modalidades de treinamento e de práticas de observação e avaliação. Preponderava o discurso das competências técnicas para a formação de “um bom professor” (IMBERNÓN, 2010, p.18). Esses marcos históricos iniciais compõem o universo das mudanças que se processavam no âmbito das relações econômicas, sob os ditames do capitalismo internacional, o qual assim pode ser contemplado nessa perspectiva de análise:

A visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período, entre os anos de 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada “pedagogia tecnicista”, que se procurou implantar, no Brasil, através da lei n. 5.692/71, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas. No segundo período, a partir do final dos anos de 1980, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntarismo. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio da racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de

avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente (SAVIANI, 2002, p.23).

A superação desses modelos permeou as discussões e os estudos sobre a educação, principalmente a partir da década de 90 em que novos autores com propostas voltadas à formação de professores passaram a questionar a especificidade do trabalho docente. É importante ressaltar que suas propostas corroboram com os estudos anteriormente realizados, principalmente na perspectiva freireana, a qual reconhece o professor como sujeito crítico e articulador dos processos de conscientização e mudança, principalmente no âmbito do espaço da sala de aula. Portanto, mesmo a educação sob forte influência de uma formação tecnicista, fora durante um tempo significativo da nossa história, amplamente questionada e redimensionada em direção à formação de sujeitos autônomos e críticos. No entanto, as concepções de Paulo Freire, foram suplantadas em prol das teorias racionalistas e tecnicistas embasadas principalmente por teóricos estadunidenses e europeus e os anos de chumbo da ditadura militar no Brasil.

Freire (1996), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, propõe aos educadores e estudiosos da educação, uma ampla concepção em torno dos saberes docentes e como esses constituem importantes fundamentos no processo de promoção de ensino e aprendizagem dos educandos. Entrelaça em seus escritos a necessidade veemente do educador em teorizar sua prática; a reflexão crítica, de acordo com o autor, ocorre na processualidade do ensinar e aprender. Esse aspecto é crucial para essa reflexão, a qual vem ao encontro da indagação proposta para o início deste texto. A ação, reflexão e ação compõem a dinâmica na operacionalidade entre o pensamento e a ação, providos de significados e sentidos.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (FREIRE, 1996, p.22).

A dificuldade em refletir criticamente pela dialética teoria/prática vincula-se aos entrelaçamentos dos processos formativos fundamentados em referenciais teóricos extremamente prescritivos e normativos, em que a figura do formador e suas aceções eram relevantes para a consecução dos resultados, praticamente sustentados nos aspectos quantitativos. Nesse aspecto, Freire (1983, p.83) destacou uma característica da educação, desvinculada de teoria: “Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes”.

O domínio do fazer sobre o pensar mantém-se arraigado nas práticas escolares, visto a estrutura disciplinar e curricular com que as diferentes áreas do conhecimento são tratadas nas diferentes etapas da escolarização. Torna-se pertinente a indagação em torno da constituição dessas estruturas e os fundamentos que sustentam a manutenção das mesmas. Para tanto, ao investigar o campo dos processos formativos dos profissionais da educação básica, desvelam-se inúmeras possibilidades para o entendimento da fragilidade teórica do trabalho docente, e suas implicações na condução da aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de escolarização, em que passados três ou quatro anos na escola, as representações das imagens distanciam-se das perspectivas iniciais.

No decorrer do trabalho em sala de aula, normalmente o professor estabelece aos seus alunos uma rotina em que prepondera a realização de tarefas voltadas ao desenvolvimento de certas habilidades, as quais muitas vezes são desprovidas de significado. No entanto, o repasse das informações, entendidas como conhecimentos, adquire força e expressão na relação do professor com o educando. A supremacia do conhecimento pensado, elaborado e construído de fora para dentro, sem representação social para os educandos, constitui a centralidade do trabalho, sendo a aprendizagem um aspecto secundário, adquirindo valor mediante os instrumentos avaliativos. Nesse sentido, é pertinente, pensar sobre: “Uma pergunta importante agora é: como aprendem os que ensinam? Como organizar, patrocinar e valorizar contextos de aprendizagem para os professores (e não só para os alunos?)” (MACEDO, 2005, p.37).

Os contextos de aprendizagem assumem diferentes perspectivas, desde os espaços escolares, em todos os demais em que os sujeitos vivenciam suas experiências, no trabalho, na comunidade, na família e em todos os contextos sociais. No entanto, na escola, em virtude da rotinização e do isolamento pedagógico, ainda se desconsidera essa perspectiva, restringindo-se a um convívio onde cada um desempenha uma função fragmentada. Essa ausência de protagonismo na gestão dos espaços escolares revela a extrema regulação dos sentimentos. O deslocamento do afeto nas relações revela um descuido/abandono no (re)conhecimento da singularidade que nos aproxima ou nos distancia.

Nas palavras de Freire (1992, p.33) fica claro que:

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara de ruas da infância, da adolescência; lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvida por quem a disse.

Portanto, os saberes docentes são construídos e constituídos por meio de uma trama que ultrapassa a visão reducionista comumente pensada quando são expostas as mazelas do sistema educacional, onde o foco centra-se na figura do professor como o principal responsável pelos problemas da escola. Entenda-se a partir desse pressuposto, que a responsabilidade nos processos de promoção da aprendizagem compete ao profissional professor, na assunção da palavra, imbuído de conhecimentos (e sentimentos) ao lidar com seu campo de trabalho. Concomitante a sua atribuição e especificidade, os dirigentes em suas responsabilidades de governança devem primar pelo valor da educação como um bem social e numa perspectiva integral.

Uma formação crítico-reflexiva traz em sua essência a capacidade no discernimento de como os saberes docentes são construídos, evitando dessa forma a transmissão pura e simples de informações desconexas. Nesse aspecto, em meados do ano 2000 são propostas outras alternativas de formação, nas quais os processos formativos passaram a contemplar sobre as aprendizagens docentes, abrindo-se novas possibilidades para repensar a ausência; o que falta aprender. Em consonância a essas novas perspectivas, o contexto de mundialização da economia e o acelerado desenvolvimento tecnológico põem em evidência “uma sociedade multicultural e multilíngue, em que o diálogo entre culturas supõe um enriquecimento global e na qual é fundamental viver em igualdade [...]” (TARDIF, 2010, p. 28).

Nesse sentido, surgem novas exigências às atribuições dos profissionais da educação básica. A partir desse referido período, as pesquisas centram-se nas abordagens em uma perspectiva de mudança, sem, no entanto estarem acompanhadas de investimentos; os escassos recursos continuam sendo um entrave para a credibilidade das reformas propostas; o paradoxo entre o ideal e o real ainda se mantém.

Os pressupostos da formação passaram a contemplar novos elementos, em que a escola passa a ser valorizada como um espaço de aprendizagem e formação também para os docentes. O reconhecimento do espaço escolar e dos gestores nesta perspectiva para Tardif (2010, p. 43) significa:

[...] refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências, dos sentimentos sobre o que está acontecendo, da observação mútua, dos relatos da vida profissional, dos acertos e dos erros, etc.

Como uma proposição de redimensionar a processualidade da constituição dos saberes docentes, situam-se nessa perspectiva os estudos realizados por Tardif (2010), em que propõe a compreensão dos saberes docentes a partir da configuração de diferentes saberes, de origem diversa; no entanto, alguns são concomitantes às vivências em sala de aula, outros provenientes da formação acadêmica.

Assim “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (p. 33) e acordo com suas concepções, os saberes distinguem-se e ao mesmo tempo entrelaçam-se, formando um corpo único, o qual toma forma a partir dos conhecimentos específicos desenvolvidos no decorrer da sua formação, como os que se processam no decorrer da vida, partindo da especificidade da sua prática, os quais “[...] brotam da experiência e são por ela validados [...]” (p. 39). De acordo ainda com Tardif (2010, p. 33) os “[...] saberes disciplinares, curriculares, profissionais [...] e experienciais”, compõem o universo pelo qual tradicionalmente os professores são reconhecidos como portadores/transmissores de saber. Essas definições encaminham a uma conclusão preliminar: os professores não são produtores de um saber ou de saberes com os quais se possibilita a criação da legitimidade social da sua função. O caráter de transmissores e não produtores, vincula-se ao conceito anteriormente abordado; ou seja, de que alguém elaborou e sistematizou o conhecimento, o professor assume o papel de disseminador de uma ciência pronta, elaborada por outrem.

De acordo com Pimenta (2002, p. 24), “[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Assim, entrelaçam-se os aspectos anteriormente propostos sobre a intrínseca relação teoria/prática. Nesse aspecto, a formação inicial e continuada dos professores ultrapassa o direcionamento restrito ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. A compreensão das abordagens em torno dos processos de construção da aprendizagem e de como os sujeitos/educandos realizam as operações mentais, compõe em parte os conhecimentos necessários para a gestão dos espaços de aprendizagem, em específico, a sala de aula.

A profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, já que numa instituição educativa e numa sala de aula devem ser tomadas decisões rápidas para responder às partes ao todo, à simplicidade ou à linearidade aparente do que há à frente e da complexidade do entorno que preocupa (IMBERNÓN, 2009, p. 91).

Portanto, os saberes construídos e constituídos no decorrer dos processos formativos e no exercício da docência necessitam de um constante processo de reelaboração através da

(des)construção das concepções que definem a especificidade do perfil profissional que cada um assume na sua relação com seus pares e educandos. Nesse aspecto, Paulo Freire visualiza essa perspectiva no entrelaçamento dos saberes em que educadores e educandos estabelecem uma relação de partilha, de aprendizagem recíproca, estabelecida na vivência e experiência dialógico-reflexiva e afetiva. Nesse sentido, a assertiva freireana de que “o educador educa ao educando e o educando ao educador. Sem essa bipolaridade na transcendência cultural, a educação não seria possível” (STREECK, 1999, p.100), mostra que a autonomia pedagógica consolida sua essência e existência enquanto pressuposto teórico e realização.

### **Um desafio ao educador: assumir-se protagonista na perspectiva da autonomia pedagógica**

“[...] o docente é não apenas um prático, mas também um formador” (TARDIF, 2010, p.52).

Conforme as abordagens anteriormente expressas, à docência foram sendo incorporadas novas concepções e de certa forma, exigências, as quais gradualmente assumiram maior representatividade nos discursos oficiais, principalmente no período posterior à década de 90, com o incremento legal na obrigatoriedade de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. À docência implica um constante questionamento em torno dos significados e sentidos da escola para a vida dos educandos, como também aos próprios educadores.

O processo de ensino e aprendizagem ultrapassa o conhecimento de métodos e técnicas e ao entendimento parcial de como o conhecimento é construído pelo sujeito. Enfim, ultrapassam também os sentidos dos saberes experienciais, em que muitas práticas se desenvolvem sem reflexão e embasamento teórico, culpabilizando os educandos pelos fracassos nos resultados. Assim,

É preciso associar o movimento do ensino do pensar ao processo da reflexão dialética de cunho crítico, a crítica como forma lógico-epistemológica. Pensar é mais do que explicar, e para isso as escolas e as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 2006, 87-8).



A intrínseca relação entre a reflexão e a prática precisa potencializar-se nos espaços escolares, na coletividade, rompendo com a estrutura curricular que se mantém presa a um modelo de escola sem representatividade e inserção social. Além do mais, uma formação na perspectiva de construção da autonomia pedagógica, de acordo com Freire (1996, p. 39) é assim concebida:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Os contextos escolares modificaram-se a partir dos processos de universalização da educação básica e a diversidade faz parte desse novo cenário, provocando a necessidade de romper com os dogmas que sustentavam as certezas em relação ao ensino e a aprendizagem. “O fato é que as escolas vivem impasses antes não vividos” (ARROYO, 2004, p. 39), por isso as dificuldades em tentar manter um padrão praticamente obsoleto, mas que em muitas circunstâncias persistem sob a imposição da ordem, do controle e da rigidez disciplinar e avaliativa. A intenção é confirmar que nos espaços da escola, a começar pela sala de aula, é possível construir significados para o ensino e sentido à aprendizagem dos educandos e dos educadores. Precisamos começar pela mudança no olhar sobre a realidade, sobre e para os educandos. Na concepção de Macedo (2005, p. 37) o desafio é:

Transformar a sala de aula em um laboratório ou contexto em que o professor é desafiado para desenvolver novas formas de ensino e aprendizagem é fundamental. O professor que não se sente enriquecendo seu repertório de conhecimentos pedagógicos no dia-a-dia da sala de aula, que não sabe dar um estatuto educacional para todos os conteúdos agora presentes na escola para todos (problemas cotidianos, convivência escolar, por exemplo) acabará desestimulado e insuficiente.

Ensinar e educar exige um comprometimento na percepção do outro. Conhecer a história de vida dos sujeitos que ocupam os espaços escolares e compreender quais os processos que desencadearam determinadas situações na existência dos mesmos, para então, pensar sobre as abordagens dos conteúdos relevantes às suas experiências e significados à

existência. Portanto, “não dá para tratar os educandos e as educandas com uma visão abstrata, estereotipada de criança, adolescente ou jovem” (ARROYO, 2004, p. 302).

Para muitas crianças, muitos jovens e adultos, a escola é o único espaço de acesso ao conhecimento elaborado. É nos espaços escolares em que a maioria passa a ter oportunidade de ler um livro, assistir um documentário ou um filme com temas de diferentes abordagens e até mesmo, o acesso ao computador. Assim, a escola ultrapassa a visão reducionista de transmissora dos conhecimentos e cumpre de fato seu papel na sociedade. A escola pode potencializar sua capacidade criadora de espaços de interação comunicativa para suprir algumas das limitações impostas pelas condições de vida, concernentes à vida familiar ou social.

Paulo Freire propõe que a escola seja reinventada, através da criação do inédito viável, transformando os espaços escolares, principalmente na mudança da estrutura curricular, a organização do ensino com seus ritmos e tempos previamente estabelecidos e controlados, como também nas relações da escola com a comunidade e dos educadores/educandos. A reinvenção da escola fundamenta-se na epistemologia dialógica, em que o educador precisa imbuir-se do espírito da curiosidade; nas palavras de Paulo Freire (1996, p.86) “o que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”. A curiosidade provoca o surgimento da pergunta, essa processa o conhecimento e assim, sucessivamente as instigações formam entrelaçamentos entre os diferentes saberes. Assim, continua Freire (1996, p. 86) em sua reflexão sobre a curiosidade:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

A constituição de um educador crítico-reflexivo é um processo que perpassa as intenções dos cursos de formação, está diretamente relacionado ao compromisso pessoal de cada professor em ser um profissional ético e político. Isso significa, tomar ciência da realidade, compreender sua dinâmica e como as relações de poder estabelecem a imperiosa força do capital sobre o humano.

Aguçar a sensibilidade no reconhecimento dos educandos como sujeitos sociais, culturais, éticos e com capacidades, constitui um dos sentidos da importância de existência da escola no contexto atual. Um contexto marcado pela individualidade e na invisibilidade social, em que preponderam os valores consumistas em detrimento dos valores baseados na

solidariedade. Por isso, a escola deve primar pelo resgate da humanidade, precisa assumir responsabilidades coletivas e sensibilizar-se para com a realidade dos alunos.

Assim, “denunciar essa sociedade é também tarefa nossa” (ARROYO, 2004, p. 46). Tarefa inerente dos processos formativos, os quais devem primar na análise e discussão do contexto e suas configurações, remetendo à sala de aula mudança de postura frente ao conhecimento, ou seja, numa perspectiva sintonizada e referenciada na concepção freireana, em que propõe a “criação de uma pedagogia do desejo” (FREIRE, 1996, p. 37). Uma pedagogia em que predomina a curiosidade e o desejo de saber mais; a indagação seja propulsora do movimento do pensamento e da ação do sujeito. Caminhando nesse sentido, o espaço escolar assume sua especificidade na relação do sujeito com o conhecimento e sua importância no contexto em que está inserido.

### **A gestão em sala de aula e sua relação com os processos formativos**

A ideia em torno da formação continuada normalmente relaciona-se na forma tradicional desenvolvida através de palestras, seminários, oficinas e outras, organizadas através das instituições de ensino superior que planejam e organizam as temáticas de acordo com as pesquisas e os estudos mais recentes relacionados à educação. No entanto, sabe-se que atualmente além dessas, têm-se apontado novos direcionamentos aproximando às situações problemáticas no âmbito da escola, ou seja, a formação contempla o universo da prática da instituição escolar, desenvolvendo-se no espaço em que os educadores estão inseridos.

Imbernón (2009, p.54) destaca que essa concepção de formação voltada à realidade em que “a escola passa a ser o foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”, permite o desenvolvimento de projetos de mudança na própria instituição, além de incentivar a construção do papel ativo do professor em que expõe sua palavra, emitindo sua opinião e ao mesmo tempo cria um clima de escuta ativa e de comunicação. Assim, na interação com o grupo o educador sai do isolamento da sala de aula e aprende a elaborar projetos de trabalho de forma conjunta.

Esse processo de formação abrange uma concepção de formação colaborativa do coletivo docente, transformando a instituição escolar em um lugar de permanente diálogo, de debate e de indagação. Esses processos ocorrem a partir da definição de estratégias pensadas a partir das especificidades dos gestores dos espaços escolares, de acordo com a leitura da

realidade em que desenvolvem o seu trabalho, avançando para a compreensão teórica do contexto geral. Assim, “a formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (IMBERNÓN, 2009, p. 106).

Nesse sentido, a formação desenvolve-se numa perspectiva coletiva, em que os sujeitos percebem a intrínseca relação entre ensinar e aprender, impregnando-a de significado e pertencimento. Assim, “criticidade, curiosidade e criatividade integram os saberes necessários à práxis educativa libertadora [...]” (FREITAS, 2001, p. 218).

Portanto, estabelecer significado e importância social da escola é atribuição de todos os gestores de uma instituição de ensino. “A reinvenção da supervisão escolar na perspectiva da gestão democrática, tomando como referência uma concepção libertadora de educação [...]” (FREITAS, 2001, p.202), assume um papel preponderante no processo de ação-reflexão-ação dos educadores gestores da sala de aula.

A sala de aula representa uma parte dos espaços formativos dos educadores e educandos. No entanto, essa pesquisa centra-se principalmente neste espaço como núcleo em que se sistematizam os processos de ensino e aprendizagem tanto significativos quanto desafiantes de acordo com as características que as fundamentam e sustentam. Além do mais, o grupo focal envolvido no estudo e na coleta dos dados atende aos critérios propostos. É formado por gestores em função de coordenação pedagógica nos anos iniciais da educação básica e iniciaram sua trajetória profissional na sala de aula. O estudo sobre a sala de aula revela como processam-se as relações de ensino e aprendizagem e além do mais, a necessidade de criar significância à vida dos sujeitos nela inseridos. É um espaço onde a vida assume sua essência na condição de estabelecimento de vínculos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas** - trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **A Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Um encontro com a Pedagogia do Oprimido. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. **Pedagogia da Conscientização.** Um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Formação continuada de professores.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** Coleção Questões da Nossa época. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico -** Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. In: LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados - HISTEDBR, 2002.

STREECK, Danilo. **Paulo Freire:** ética, utopia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.