

Gisele Palma

INOVAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: MOTIVAÇÕES E COMPROMISSOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mari M. dos S. Forster

São Leopoldo

2011

P171i Palma, Gisele.

Inovação na prática docente: motivações e compromissos /
por Gisele Palma. – 2011.

166 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster.”

1. Professores — Formação . 2. Prática de ensino.

I. Título.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:

Bibliotecária Fabiane Pacheco Martino - CRB 10/1256

Dedico esse trabalho:
... aos meus pais, Marlene e Nilo, os quais me ensinaram a
lutar por meus sonhos;
... ao meu companheiro de todas as horas, Rogério - alegria e
amor em minha vida;
... ao meu neto (ou neta) que está por chegar, me
presenteando com toda a emoção que uma nova vida pode
proporcionar;
... a todas as professoras e professores, que fazem do seu dia a
dia docente, um espaço de transformação e felicidade!

AGRADECIMENTOS

Não cheguei aqui sozinha...

*Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram com minha construção humana e, assim,
me auxiliaram a alcançar esse sonho!*

Entre esses...

Minha orientadora Mari, pela amizade, carinho e exemplo de sabedoria e humildade!

Coordenação do PPGEDU, pelo apoio e compromisso com a qualidade do Programa!

CAPES, por ter financiado esta pesquisa!

Loi e Saionara, pela disponibilidade e profissionalismo!

Prof^a. Dr^a. Elisa Lucarelle – motivação constante na realização desse estudo!

*Prof^a. Dr^a. Vânia Chaigan, pelas valiosas contribuições na ocasião da Qualificação do Projeto
dessa Tese, explicitadas com afetividade e carinho!*

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha, pelo exemplo de sabedoria e amorosidade!

*Prof^a. Dr^a. Beatriz Ficher, pelas contribuições e por me instigar a compreender o movimento
histórico das ideias pedagógicas no Brasil!*

Prof. Solon Viola, que gentilmente me auxiliou a qualificar esse estudo histórico!

*Equipe Diretiva e professoras interlocutoras da E.M.E.F.S. Salgado Filho, que alegremente
abriram as portas da Escola, tornando essa investigação possível!*

Minha mãe Marlene e meu pai Nilo, por me ensinar a lutar pela felicidade!

Minhas irmãs Já e Vivi, exemplos de determinação e coragem!

Meu esposo Rogério, pela paciência, companheirismo e alegria!

Minhas filhas Luísa, Gabriela e Júlia, pelo amor e compreensão pelas minhas ausências!

Meus genros, Ânderson e Thales, pelo incentivo e valorização!

Meus “afilhados e sobrinhos” Carol e Pepê, pela alegria que trouxeram aos meus dias!

Pelas minhas “afilhadas” Luana e Laura, pela alegria de seu amor!

*Prof^a. e amiga Lisa, pela cuidadosa leitura do capítulo cinco, bem como pela alegria de sua
verdadeira amizade!*

*Minhas maravilhosas amigas Ione, Lola, Magda, Rose, Dânia, Eunice, Cris, Anai, Louvane, Cris
Leiria e muitas outras, pelo permanente incentivo e por terem, incondicionalmente, me apoiado
em todos os momentos dessa jornada!*

A Palavra Forte

Composição: Paula Toller/ George Israel

*Minhas palavras não são tão doces
Eu tenho uma conversa esquisita
Meu vinho não é tão suave
Eu tenho um gosto sutil
Minha maçã não é tão vermelha
Eu tenho uma cor discreta
Eu falo baixo
Coisas pequenas
Pra pouca gente
Mas procuro sempre...
Minhas palavras não são tão certas
Eu tenho uma certeza esquisita
Meus sentimentos não são comuns
Eu sinto coisas que mudam
Meu corpo não é tão real
Eu ando, eu ando,
Eu ando por outros mundos
Meus desejos não são simples
Eu sonho, eu sonho,
Eu sonho com o impossível
Eu falo baixo
Coisas pequenas
Pra pouca gente
Mas procuro sempre
A palavra forte!*

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo investigar os fatores que mobilizam os professores a inovarem suas práticas profissionais, tendo como campo empírico a Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho – SL/RS. A investigação, de caráter qualitativo, foi organizada sob os seguintes eixos de estudo: o contexto histórico da educação no Brasil; a inovação, entendida como ruptura paradigmática, numa perspectiva emancipatória; e os professores inovadores – formação, motivações e compromissos frente à prática docente. Os pesquisadores que deram sustentação teórica aos achados foram, entre outros, Ausubel, Canário, Carbonell, Cardoso, Contreras, Cunha, Lucarelli, Freire, Josso, Kuhn, Leite, Nóvoa, Pérez Gómez, Rios, Sousa Santos, Tardif. Foram utilizadas narrativas, análise de documentos, observações, diário de campo e entrevistas recorrentes - estas como instrumento de organização e validação dos dados. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras inovadoras indicadas pela Supervisão Pedagógica e Direção da Escola e por mim. Para analisar as inovações foram empregadas as categorias: Ruptura com a forma tradicional de ensinar; Gestão participativa; Reconfiguração dos saberes; Perspectiva orgânica das experiências desenvolvidas; Mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento; Protagonismo dos alunos nas experiências educativas. A pesquisa revelou que vários elementos impulsionam as interlocutoras a inovarem suas práticas profissionais. São eles: relevância de valores pessoais constituídos na família; vivências positivas e impactantes no período de escolarização e o desejo consciente de tê-las como referência ao realizarem suas práticas docentes; formação acadêmica que tenha permitido a ruptura de concepções constituídas; consciência do inacabamento do ser humano; desejo consciente de realização de práticas que proponham o desenvolvimento dos alunos; comprometimento com a felicidade dos alunos; gestão escolar democrática.

Palavras-chave: Inovação. Motivações. Prática docente. Formação docente.

ABSTRACT

This research aimed to identify the factors which induce teachers to use innovative professional practices. Its empirical field was the Elementary School Senator Salgado Filho, SL/RS. It was a qualitative research, and was organized under three streams of study: 1- The historical context of Brazilian education. 2- Innovation, understood as rupture of paradigms. 3- The innovative teachers – background, motivation and commitments in relation to the teaching practice. This work allowed the dialog with researchers who provided theoretical basis, such as Ausubel, Canário, Carbonell, Cardoso, Contreras, Cunha, Elisa Lucarelli, Freire, Josso, Kuhn, Leite, Nóvoa, Pérez Gómez, Rios, Sousa Santos, Tardif. I made use of descriptive texts, document analyses, observations, field diary and repetitive interviews. The subjects of the research were four teachers, who had been identified as innovative by the school's Supervising Team, the school's Principal and by me. The innovative teaching practices were evaluated under the categories: a- rupture with traditional ways of teaching; b- shared management; c- re-structuring of the different kinds of knowledge, with elimination or decrease of the dual perspectives d- re-organization of the relation theory/practice; e- organic perspective in the process of conceiving, developing and evaluating the experience; f- mediator between the subjective characteristics from the persons involved and from knowledge; h- protagonism, understood as the student's participation in the pedagogic decisions, with their personal, original and creative valorization. This study allowed to identify several factors which move the four teachers towards to innovation in their professional practices: relevance of personal values acquired within the family; positive and impacting life experiences during school age period and the conscientious wish to use them as references while teaching; academic training; awareness of the fact that human beings are never finished, being open to permanent learning and to challenges, being characterized by curious, and understanding that continuous learning is a key element in the teaching practice; conscious wish to perform activities that stimulate the students to develop knowledge that is linked local and global realities; commitment to happiness, well-being and the development of trusting relationships with the students; school management that favors autonomy, partnership and freedom of teachers.

Key-words: Innovation. Motivation. Teaching practice. Teacher's training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeiro Prédio da Escola.....	28
Figura 2 – Entrada Principal da Escola	28
Figura 3 – Vista Interna da Escola.....	29
Figura 4 – Figueira	36
Figura 5 – Paineira.....	37
Figura 6 – Flamboyant.....	37
Figura 7 – Ipê Rosa.....	38
Figura 8 – Goiabeira	38
Figura 9 – Inovação na Indústria: Estratégia de Marketing.....	55
Figura 10 – Inovação na Oferta de Serviços: Estratégia de Marketing	56
Figura 11 – Inovação na Educação: estratégia de Marketing	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Artigos/Periódicos	62
Gráfico 2 – Artigos Periódico/Ano.....	63
Gráfico 3 – Artigos/ Eventos	64
Gráfico 4 – Artigos dos Eventos/Ano.....	65
Gráfico 5 – Pesquisas/ Nível	66
Gráfico 6 – Quantidade de Pesquisas/Ano	67
Gráfico 7 – Total de Artigos ou Pesquisas/ Origem.....	68
Gráfico 8 – Total de Artigos ou Pesquisas/ Ano	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Movimento Metodológico e as Questões de Pesquisa	52
Quadro 2 – Síntese do Movimento Metodológico	53
Quadro 3 – Dimensões / Recorrência	70
Quadro 4 – E.M.E.F.S. Salgado Filho: PDE – Mais Educação.....	94

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
ABSTRACT	6
LISTA DE FIGURAS.....	7
LISTA DE GRÁFICOS	8
LISTA DE QUADROS.....	9
APRESENTAÇÃO	13
1 UMA HISTÓRIA PARA CONTAR	15
2 SITUANDO MINHAS INQUIETUDES.....	24
2.1 O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: A ESCOLA	27
2.2 INTERLOCUTORES	32
3 CAMINHOS PERCORRIDOS – A METODOLOGIA.....	40
3.1 OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	44
3.2 A ANÁLISE DOS DADOS	49
3.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	50
4 COM QUEM DIALOGAR PARA FALAR DE INOVAÇÃO	55
4.1 O OLHAR DA EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO	60
5 TENDÊNCIAS E REPERCUSSÕES DAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL: INOVAÇÕES EDUCACIONAIS?.....	76
5.1 1º PERÍODO (1549-1759): MONOPÓLIO DA VERTENTE RELIGIOSA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL	77
5.2 2º PERÍODO (1759-1932): COEXISTÊNCIA ENTRE AS VERTENTES RELIGIOSA E LEIGA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL.....	81
5.3 3º PERÍODO (1932 – 1969): PREDOMINÂNCIA DA PEDAGOGIA NOVA	86
5.4 4º PERÍODO (1969 – 2001): CONFIGURAÇÃO DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA PRODUTIVISTA	89
5.5 IMPRESSÕES DA ATUALIDADE: A E.M.E.F.S. SALGADO FILHO E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	93
6 PENSANDO A INOVAÇÃO: UM OLHAR NO/COM/SOBRE O CENÁRIO.....	96
6.1 INOVAÇÃO-INDIGNAÇÃO, AMOR, ESPERANÇA, ALEGRIA, SOLIDARIEDADE? ..	97
6.2 COMPREENDENDO A INOVAÇÃO NA E.M.E.F.S. SALGADO FILHO.....	101
6.2.1 Ruptura com a Forma Tradicional de Ensinar	101

6.2.2 Gestão Participativa	104
6.2.3 Reconfiguração dos Saberes	106
6.2.4 Reorganização da Relação Teoria/Prática	108
6.2.5 Perspectiva Orgânica da Experiência Desenvolvida	111
6.2.6 Mediação Entre as Subjetividades e Conhecimento.....	112
6.2.7 Protagonismo	113
7 À SOMBRA DA FIGUEIRA: MOTIVAÇÕES E COMPROMISSOS.....	116
7.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	118
7.1.1 Relevância de Valores Pessoais Constituídos na Família	118
7.1.2 Vivências Positivas e Impactantes no Período de Escolarização.....	120
7.1.3 Formação Acadêmica Rupturante de Concepções Constituídas	123
7.1.4 Consciência do Inacabamento	127
7.1.5 Desejo Consciente do Desenvolvidos de Práticas que Proponham a Criticidade e Autonomia	131
7.1.6 Comprometimento com a Felicidade dos Alunos	134
7.1.7 Gestão Escolar Democrática.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142

REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE A – Matriz Parcial.....	160
APÊNDICE B – Roteiro das Narrativas	161
APÊNDICE C – Quadro Resumo da Revisão da Bibliografia	162
APÊNDICE D - Revisão da Bibliografia: Organização Quantitativa dos Dados	163
ANEXO A – Carta Escrita por Meu Pai.....	164
ANEXO B – Dedicatória Escrita por Minha Mãe.....	165

APRESENTAÇÃO

O trabalho docente tem sido fortemente marcado por concepções conservadoras, que se perpetuam ao longo da história. Visando à superação dessas concepções, na busca por uma escola democrática, minha trajetória de professora me instigou a realização da investigação descrita nesta Tese.

Meu ponto de partida foram as *descobertas* que fiz ao longo do Mestrado, as quais me possibilitaram compreender os movimentos da supervisão escolar, na implantação do *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas* na Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho, São Leopoldo/RS. Com o Projeto, todas as disciplinas passaram a ter a mesma carga-horária semanal e uma sala ambiente - organizada com recursos facilitadores da aprendizagem.

Dei continuidade a esse estudo, ao longo da pesquisa realizada no Curso de Doutorado, objetivando identificar e compreender os fatores – motivações e compromissos - que mobilizam os professores dessa Escola, a romperem com práticas educativas centenárias e conservadoras, inovando suas ações docentes.

Apresento, nesta Tese, as descobertas que fiz ao longo dos caminhos percorridos na realização da investigação, bem como os resultados obtidos. Esse trabalho está organizado em três eixos principais, desenvolvidos em sete capítulos.

Pensando ser importante revelar o significado dessa pesquisa para mim, no contexto das inquietudes que construí ao longo da minha trajetória de vida, elaborei o primeiro capítulo, o qual conta um pouco de minha trajetória história humana-profissional.

O segundo capítulo traz o *cenário* da pesquisa - apresento a escola e as professoras interlocutoras, passando a contar como foi a (nova)inserção no campo de pesquisa.

E, em seguida, no terceiro capítulo, relato os caminhos metodológicos, explicitando os instrumentos e procedimentos de pesquisa; como se deu a análise dos dados; quais foram as categorias que me auxiliaram tanto a compreender a inovação nas práticas das interlocutoras, como o quê as mobiliza a inovarem.

No quarto capítulo, tive por objetivo ampliar a visão em relação à temática, buscando o diálogo com outros pesquisadores que têm se interessado por estudos referentes à inovação na educação. Nessa etapa do trabalho realizei a revisão da bibliografia sobre a inovação na educação, utilizando-me da análise quantitativa e, posteriormente, qualitativa dos dados, a fim

de compreender seus significados. Essas descobertas foram aproximadas dos resultados da pesquisa, ao finalizar o estudo.

E, por essa investigação se tratar da *inovação na educação*, considerei oportuno compreender a história das ideias pedagógicas no Brasil, o que possibilitou perceber alguns dos condicionantes que marcam a educação brasileira desde o ano da *invasão* dos colonizadores no país – ano de 1500 – até os dias atuais. É o que trato no capítulo cinco dessa Tese.

Com a objetivo de compreender os movimentos inovadores realizados pelas interlocutoras, na E.M.E.F.S.Salgado Filho, tive como sustentação epistemológica os estudos de diferentes autores/pesquisadores, entre eles: Canário, Carbonell, Cunha, Freire, Tardif, Lucarelli, Leite, Cardoso, Kuhn, Sousa Santos, entre outros. Assim se constituiu o sexto capítulo.

E, finalmente, ao abordar os fatores que mobilizam as interlocutoras a inovarem suas práticas, isto é, suas motivações e compromissos, dialoguei com Ausubel, Carbonell, Contreras, Freire, Josso, Nóvoa, Pérez Gómez, Rios, Tardif, entre outros. Neste capítulo (sétimo) deixei bastante presente os recortes das histórias vividas pelas interlocutoras, a fim de ilustrar os elementos/fatores que as constituíram inovadoras.

Após essas reflexões, finalizei a investigação – mesmo que, ainda, com muitas curiosidades - articulando as impressões e aprendizagens construídas ao longo de todo o processo e, também, contando um pouco das inquietudes que o mesmo produziu em mim!

Meu desejo é o de ter contribuído, com esse estudo, para o avanço e valorização da ação docente e da ciência da educação.

1 UMA HISTÓRIA PARA CONTAR

Gica¹

“Ter 18 anos é ter toda uma vida nas mãos, no pensamento e no coração. É ter alma e sentimento; força e coragem; ousadia e amor, ao ponto de esbanjamento. Ter 18 anos é estar recebendo permanentemente o Sopro Divino, magnífico, forte, doce e suave, contraditório como a própria vida, e que é a dádiva maior reservada aos que possuem altruísmo e sensibilidade para recebê-lo.

Ter 18 anos é estar em Estado de Graça.

Ontem, tu corrias, pés descalço, suada, no quintal; ou andavas “a cavalo” nos meus ombros; ou subias nas árvores; ou jogavas sapata com outras meninas. Hoje, tens 18 anos e concluis o estágio do Magistério. Possuis aptidão para a vida.

Para a grande maioria da juventude brasileira, os caminhos a trilhar são desconhecidos e muito árduos. Tu abriste teu próprio caminho. Com inteligência e força de vontade. E foi tão rápido que eu não sei se me enteneço mais, pela imagem da menina arteira, correndo, pulando e brincando, ou pela consciência plena de que o tempo passou e que hoje és uma professora. Esfuziante no teu entusiasmo. Generosa por temperamento, na forma como te doas às crianças. Eis aí uma Professora por vocação.

*Eis aí o porquê de minha alegria e orgulho.
SALVE 13 DE JULHO DE 1982”.*

*Com amor do
Nilo*

Dia 13 de julho de 1982 – enchia-me de alegria e entusiasmo e certa sensação de orgulho fazia com que meu aniversário de 18 anos tivesse um sabor especial: estava concluindo o Curso Magistério (a primeira professora da família até então)! Mais feliz estava por saber que permaneceria com os alunos da 3ª série do Ensino Fundamental, com os quais dividi o período de estágio, pois havia sido contratada pela escola, após uma manifestação e um abaixo-assinado organizado por eles – os alunos - pedindo minha permanência na mesma!

Nesse entremeio de emoções, era ainda jovem demais para perceber que tinha um grande caminho a trilhar, muitas coisas a aprender com minhas colegas de profissão, com minhas futuras professoras, com meus alunos. Naquela ocasião somente comemorava e acreditava que, conforme as palavras de meu pai, “tinha aptidão para a vida”!

Hoje, com uma visão ampliada da realidade, olho para trás e me vejo como uma menina - quase mulher, bastante romântica em relação à escolha profissional a qual havia feito. Acreditava que, com minha ação profissional, mudaria o mundo e o tornaria melhor, para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estivessem excluídos ou jogados a sua própria sorte. Mas, de onde viriam tais sentimentos?

¹ Carta escrita por meu pai – Nilo Gomes Palma, por ocasião do meu aniversário de 18 (dezoito) anos e do encerramento do período de estágio do Curso Magistério. (Anexo B)

Penso que se torna importante voltarmos um pouco mais no tempo e refletirmos sobre as coisas que foram me construindo ao longo dos poucos 18 anos que me fizeram professora.

Afinal...

*Sou um pouco de todos que conheci,
um pouco dos lugares que fui,
um pouco das saudades que deixei,
sou muito das coisas que gostei.
Entre umas e outras erreí,
entre muitas e outras conquistei.*
Anáí Zubik

Nasci em Porto Alegre, em pleno golpe militar - conta minha mãe que, no caminho à maternidade, avistavam-se canhões e o exército pelas ruas da capital. Cresci no período de ditadura militar, ouvindo – por detrás das portas - meus pais conversando com amigos sobre as possibilidades de uma sociedade mais justa, na qual não houvesse fome e miséria, onde estivesse assegurada a liberdade para se expressar e ser o que se quisesse ser! Um certo sentimento de orgulho emergia, pois sabia que meus pais pensavam no bem comum e na solidariedade - ingredientes relevantes da minha formação, além da permanente busca de autonomia e liberdade. E foi assim que aprendi, desde menina, a olhar para além dos muros de minha casa, olhar com respeito e admiração os meus colegas de escola, com o comprometimento de quem sabe que não vivemos sozinhos e precisamos nos envolver com os que convivemos. Conforme Freire (2004), somos seres conectivos e, como tal, precisamos assumir nossa cidadania também de forma coletiva, pois a cidadania só existe na ação entre/com os seres humanos.

Em 1971, fui para a 1ª série do então chamado Primeiro Grau. Pouco lembro deste período, a não ser das brincadeiras com as colegas e do carinho que tinha por minha professora da 1ª série. Hoje sei que neste mesmo ano foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5692/71, a qual trazia ao cenário educacional a perspectiva de que a escola era “uma importante peça na engrenagem do desenvolvimento econômico” (CUNHA, 2006, p.61), e a educação passou a ser vista como um investimento coletivo, com finalidades voltadas ao processo capitalista de produção. O perfil desejado para os professores era o de técnicos de processos instrucionais. Só agora entendo algumas de minhas aulas da 6ª série, as quais se sustentavam em técnicas de repetição, com áudio-visual e livros didáticos utilizados com rigor, sem alterar ou refletir sobre o que neles continha! Creio que este é um dos exemplos mais concretos vivenciados por mim neste período ao qual foi atribuído um forte

traço tecnicista à educação e ao perfil do professor. No entanto, as mudanças não eram lineares, e outros modos de *dar aula* também aconteciam - o que me faz lembrar das aulas de História, nas quais conversávamos, fazíamos experiências e relatos. Lembro bem do professor de História², que contava histórias e nos fazia pensar. Estaria este professor tensionando as relações da escola e o seu papel frente a nossa educação? Estaria ele, andando na contramão do sistema, favorecendo o *pensar* e nos instigando a criar novas formas de ver o mundo? Lembro que me identificava com suas aulas, pois havia afinidade entre elas e os valores que construí no seio de minha família. Só hoje sei o risco que este professor corria, pois estávamos em período de Ditadura Militar, sendo assim, ir além dos conteúdos fixados para a série e incentivar aos alunos a se posicionarem não estava no *script* previsto.

De 1979 a 1982 cursei o Curso Magistério, pois sonhava em ser professora e, também, em iniciar minha vida profissional – oriunda de uma família com muitas dificuldades econômicas, sabia que o trabalho seria necessário desde cedo.

A década de 80 (oitenta) foi marcada por mudanças no cenário político do país e no campo educacional, o qual buscava “teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem” (SAVIANI, 2007, p.400). No entanto, não consigo perceber este movimento nas metodologias utilizadas e ensinadas por minhas professoras no Curso Magistério. Identifico, ainda, uma grande preocupação com a técnica, bem como certa ingenuidade e romantismo com o profissional professor – atribuindo-lhe características de docilidade, falta de competitividade e obediência, principalmente por se tratar de uma função prioritariamente feminina (NÓVOA, 1992). Lembro bem da Irmã Dorotéia³, que nos ensinava a “deixar a malinha de coisas pessoais do lado de fora da sala de aula”, como se fosse possível deixarmos uma parte de nós, que nos constitui enquanto profissional/ser humano, do lado de fora. Somente muito mais tarde é que fui tomando consciência que nos construímos professores ao longo das nossas trajetórias acadêmicas, profissionais e, também, pessoais (TARDIF, 2005). Aprendi, também, no Curso Magistério, que “ser professor” é uma “vocação”, termo imbricado no “gosto pelas crianças”, o que dispensaria bons salários, sendo que a maior recompensa seria a alegria ao ver o desenvolvimento das crianças. Fator que caminhava fortemente na contramão da profissionalização docente.

² Tive a oportunidade de, muitos anos depois, votar em meu professor de História, nas eleições para vereador/São Leopoldo.

³ Professora Coordenadora do Curso e docente das disciplinas “Didática da Matemática” e “Didática do Ensino Religioso”.

Ao longo do curso éramos solicitadas a organizar as “pastas” das disciplinas, contendo atividades que deveríamos *reproduzir* aos nossos futuros alunos. Os critérios de avaliação estavam centrados na memorização, reprodução, organização e capricho – aspectos que, para mim, eram difíceis de atender. Não lembro de fazermos discussões ou refletirmos sobre o papel da escola ou do professor - o que eu fazia constantemente, desafiando minhas professoras, com intermináveis questionamentos alicerçados nos meus ideais, acreditando em uma escola voltada ao bem comum, visando à liberdade e à emancipação – o que, muitas vezes, me conduziu à sala da Diretora, para receber “advertência” por mau comportamento. Não liamos Paulo Freire, apesar do mesmo já ser considerado, na época, um referencial para a educação, não só no Brasil, mas, também, em outros países. Não sabíamos que existia Demerval Saviani, tão pouco José Carlos Libâneo, nunca ouvimos falar de “democratização da escola” ou das relações de poder que nela se estabelecem. Talvez porque meus professores não soubessem ainda como se posicionar, talvez porque estivessem confusos com relação a seus próprios saberes, na contradição de ensinar como sempre fizeram ou buscar novas formas de fazê-lo. Na época, os debates no plano educacional impulsionavam os professores a pensarem sobre suas formas de trabalho. Conforme Cunha (2006), aquela geração de professores sentiu-se, num primeiro momento, impactada, imobilizada, diante das novas teorias de educação que se abriam para ela – com a anistia (1979), nova literatura (de origem européia) chegou às mãos dos professores e, com a abertura política, houve espaço para novas propostas no plano educacional, impulsionando estes profissionais a pensarem nos propósitos da educação e reverem suas formas de ensinar – a fim de não serem meros reprodutores das relações de classe e de poder. Talvez, impactados por essa nova forma de ver a escola, é que meus professores se mantinham na retaguarda, sem saberem ao certo no que deveriam (e poderiam) mudar – afinal, esta era uma escola confessional / tradicional em São Leopoldo, a qual não tinha intenção de perder suas alunas e, os professores, possivelmente não queriam perder os seus empregos⁴. Nesse cenário, em 1982 me formei professora – enxergando até onde meus pensamentos me permitiam enxergar!

No ano seguinte, já trabalhava em duas escolas e cursava faculdade à noite. Inicialmente, levada pelos ideais que me constituíam, ingressei no Curso de Sociologia, pois pensava que este poderia me ajudar a encontrar respostas para alguns dos questionamentos

⁴ Descobri, na ocasião da Qualificação do Projeto de Tese que muitas das professoras do Colégio haviam sido demitidas no(s) ano(s) anterior(es) ao meu ingresso no mesmo. Uma das professoras da Banca comentou que fazia parte desse grupo. Imagino que um dos motivos que ocasionaram sua demissão foi a criticidade no pensar e agir dessa professora – não aceitos no período em questão.

que permeavam minha trajetória pessoal e acadêmica, tais como: *“Como construir uma sociedade mais justa e igualitária? De que forma posso contribuir para esta transformação?”*

No ano de 1984, acreditando que a docência seria uma das formas de contribuir para a transformação da sociedade, transferi minha matrícula para o Curso de Pedagogia. Foi, então, que ouvi falar de Paulo Freire, de uma pedagogia libertadora e emancipatória. Aprendi sobre as pedagogias liberal e progressista e percebi o quanto ainda me faltava aprender. Nessa época o currículo do Curso de Pedagogia sofria reformulações, como nas outras faculdades do país, pois, naquele período, haviam sido redefinidos os processos de produção do conhecimento sobre a docência (CUNHA, 2006). Sendo assim, nada mais normal do que a reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores.

Não vivi “os tempos” de faculdade como gostaria, pois as responsabilidades familiares se fizeram mais fortes naquele momento. Foram tempos difíceis, que me impulsionavam a “optar” – estudar e ser uma profissional de quem me orgulhasse, ou me dedicar à família. Muitas vezes vacilei, tive a tentação de optar pelo caminho mais fácil e desistir da faculdade. Mas, novamente, os valores e crenças que encharcavam meu imaginário e minha forma de viver e ver o mundo, mantiveram-me firme e irredutível – continuei a faculdade e consegui me formar! Não tive festa, não tenho fotografias deste “*momento*” de passagem, mas tenho o orgulho de ter chegado ao final daquela etapa, mesmo que sem condições de melhor avaliar o que realmente acontecia comigo em um contexto mais abrangente. Permaneci trabalhando com a docência, fiz o Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica. Porém, sempre com a sensação de que poderia ter feito melhor – mas não sabia como!

Os anos foram passando, muitas inquietudes surgiram, dúvidas e curiosidades foram tomando forma e se enraizando em minhas ações profissionais – a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Curso Normal, os atendimentos psicopedagógicos, a supervisão escolar na Educação Básica e Profissional, a coordenação de Programas de Formação Continuada. Alguns questionamentos, minha vontade de compreender melhor essas realidades e a necessidade de contribuir com a educação do nosso país, me conduziram até o Mestrado em Educação/UNISINOS, no ano de 2005 (dois mil e cinco) – inicialmente como aluna não-regular e, posteriormente, participando do processo seletivo. Não tive dúvidas em relação à Linha de Pesquisa a me candidatar: Linha II - Práticas Pedagógicas e Formação do Educador.

A formação de docentes se constitui como um vasto e amplo campo a ser investigado, pois “sabemos que ela não mantém uma relação linear com o desempenho

profissional” (CANÁRIO, 2007, p.61). Os professores sustentam suas práticas em saberes construídos não só em sua formação acadêmica, mas também ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, bem como em suas vivências enquanto alunos durante muitos anos antes de sua formação profissional (TARDIF, 2005). De que forma, então, a formação dos professores pode contribuir para o ressignificar das crenças e das marcas produzidas ao longo de tantos anos? Vejo, assim, que o estudo/investigação sobre suas práticas, bem como sua formação é de extrema importância para o avanço e o ressignificar da escola e da educação.

Feliz por ter sido aprovada no processo seletivo para o Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa por mim almejada, bem como instigada pelo trabalho que realizava na época - a formação continuada de professores e supervisores das escolas do SENAC/RS - me sentia motivada a pesquisar a ação supervisora na busca de uma escola emancipatória, pois percebia de perto – e vivia no meu cotidiano – as dificuldades que as supervisoras enfrentavam na tentativa de ressignificar seu papel e caminhar em busca de uma escola que primasse pela autonomia e emancipação de seus professores e alunos. Nesse contexto defini o “primeiro” tema de minha pesquisa de mestrado: *“A formação pedagógica dos professores da educação profissional mediada pela ação da supervisora escolar”*, sendo que meu campo de pesquisa seria o PEC – Programa de Educação Continuada dos Pedagogos e Pedagogas do SENAC/RS, o qual eu coordenava. No entanto, devido a questões internas da instituição, decidi, juntamente com minha orientadora, buscar outro campo de pesquisa.

Conheci, então, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho, no município de São Leopoldo/RS, a qual implementava um projeto inovador, coordenado pelas supervisoras - o *“Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas”*. A partir das primeiras impressões da realidade da escola, redimensionei o tema da pesquisa, configurando-o da seguinte forma: *“A ação mediadora da supervisão pedagógica frente às rupturas do ciclo reprodutivo de práticas educativas tradicionais e à construção de novos saberes, no processo de implantação do Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas na E.M.E.F.S. Salgado Filho”*, tendo como título *“A ação mediadora da supervisão escolar – ruptura de práticas tradicionais na busca de um projeto educativo emancipatório”*.

Estruturei o estudo em 2 (dois) eixos principais: 1º Eixo - A Ação Supervisora; 2º Eixo - Os Saberes Docentes. Dei continuidade à investigação motivada pelo desejo de compreender melhor as diversas faces do que estudava, ampliando e construindo novos saberes, vivendo intensamente àquela experiência, a qual me possibilitava, aos poucos,

perceber as transformações que em mim aconteciam, conforme narro nas “Considerações Finais” de minha Dissertação:

[...] nessa *ebulição* de sentimentos e significados, ampliei conhecimentos, construí saberes e, como “todo conhecimento é autoconhecimento” (SOUZA SANTOS, 2004, p.92), conheci a mim mesma, me apropriei um pouco mais do meu mundo interior e compreendi melhor a vida por mim vivida (PALMA, 2007, p.98, grifo do autor)!

Ao mesmo tempo em que compreendia melhor a mim mesma, percebia fenômenos importantes que se desenrolavam na escola, numa relação dialética, não linear - de conhecimento da realidade e autoconhecimento. Nesse sentido e entendendo melhor o campo da pesquisa, percebi que o movimento de mudança que lá ocorria – reorganização do tempo e do espaço escolar - não se dava intencionalmente em busca de uma escola emancipatória (conforme sugeria o título por mim definido ao conhecer a escola), mas sim, em busca da *inovação*⁵ que viesse a trazer alternativas para a solução dos problemas⁶ enfrentados pelos professores, supervisoras e alunos no cotidiano da escola.

Considerando esse novo olhar sobre a realidade, alterei o título do trabalho para: “*A ação mediadora da supervisão escolar e a ruptura de práticas tradicionais – uma reorganização do tempo e do espaço escolar*”, retirando a ênfase anteriormente dada à busca de uma “*escola emancipatória*”.

No entanto, ao analisar os dados coletados ao longo da investigação, pude constatar que os movimentos inovadores desencadearam um outro processo – de construção de uma outra *lógica*, alicerçada na “coletividade, na ética, na participação democrática” (PALMA, 2007, p.105). Nesse sentido, penso que, buscando ser uma escola inovadora, a comunidade escolar caminhou em direção da construção de uma escola emancipatória.

Ao concluir o Curso de Mestrado, compreendia com maior clareza os movimentos da supervisão que possibilitaram a implantação do projeto; e os saberes construídos pelos professores e supervisoras, os quais sustentavam sua continuidade. No entanto, permanecia a curiosidade e a vontade de entender melhor os fatores que levaram os professores a *apostarem* em outros modos de construção do conhecimento e dos processos de organização escolar.

⁵ É importante salientar que a inovação ocorre em movimentos não lineares, muitas vezes a partir de redes de grupos de professores, que sustentam suas práticas em diferentes concepções de educação e de inovação.

⁶ [...] a *queixa*, por parte dos professores e alunos do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental, tornou-se uma prática comum junto à direção e supervisão da escola. Os alunos estavam desmotivados, descontentes, não se envolviam nas atividades propostas e os índices de reprovação ainda preocupavam os professores. As salas de aula freqüentemente eram depredadas e os trabalhos expostos pelos alunos, destruídos por seus pares (PALMA, 2007, p.105).

Porém, naquele momento, dediquei-me às questões definidas no meu Projeto de Pesquisa e encerrei (temporariamente) aquela etapa de formação/transformação, cantando com Zeca Pagodinho (2002): “[...] *Deixa a vida me levar/Vida leva eu/Tô feliz e agradeço/por tudo que Deus me deu*”.

Precisei de um *tempo* para reconstruir algumas certezas (mesmo que provisórias) e perceber *para onde a vida iria me levar* daquele momento em diante! Revisitei minha trajetória e o processo de pesquisa. Alguns questionamentos construídos ao longo do Curso de Mestrado, permeados por antigas crenças e curiosidades – ressignificadas nessa caminhada - começaram, então, a me mostrar a direção a seguir, ao tentar responder a alguns (novos) questionamentos:

- O que leva os professores a buscarem práticas inovadoras?
- Como é entendida a *inovação* para esses professores?

Nesse sentido e percebendo a inovação como ruptura paradigmática, pois “tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória” (CUNHA, 2006, p.19), passei a me questionar sobre os seguintes aspectos:

- Quais os fatores que favorecem e quais os que dificultam a inovação?
- A inovação é “institucional” ou se dá de forma “individual”?

Considerando que a escola é permeada por diferentes condicionantes, configurando-se como um lugar de importantes contradições dialéticas - sendo que os professores estão no centro dessas contradições (CARDOSO, 1997), percebi a importância de investigar com maior profundidade os movimentos realizados pelos professores no seu processo de formação, pois

Os professores são trabalhadores que ficam imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. [...] E tão logo começam a trabalhar como professores [...] são as mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão (TARDIF, 2005, p.68-69).

Nos primeiros anos de profissão existe, ainda, uma forte tendência natural de os professores incorporarem de forma lenta, persistente e não-reflexiva a cultura docente⁷, consolidando-se como “[...] fator decisivo na determinação da conduta acadêmica e

⁷ O conceito de *cultura docente* será explicitado no capítulo 5 desse Projeto de Tese.

profissional do docente, em interação com as exigências imediatas de seu cenário concreto de atuação” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.166).

Nesse sentido, passo a me questionar com relação à formação e à prática docente, tentando compreender:

- De que forma a Universidade contribui para o ressignificar das concepções de *inovação* dos professores em formação? Como isso acontece? De que forma se manifesta na práxis docente?
- O tema *inovação* está imbricado ao tema *emancipação*, nos cursos de formação de professores?

Percebo, assim, a necessidade de investigar as motivações e compromissos que levam os professores a optarem por inovar ou por manterem-se no resguardo das práticas conservadoras, muitas vezes enraizadas em si, antes de pensarem em ser professores e/ou construídas ao longo dos primeiros anos de profissão.

E foi assim que, revisando minha história de vida e o processo reflexivo desencadeado até o momento, descobri ter construído o tema a ser investigado no meu processo de doutoramento: “*Inovação da prática docente: motivações e compromissos*”.

Nesse sentido, penso ser oportuno dialogar com os leitores sobre algumas escolhas que as reflexões realizadas até então me possibilitaram fazer – os motivos, objetivos, tensionamentos e inquietudes que me movem na realização dessa pesquisa.

2 SITUANDO MINHAS INQUIETUDES

Início esse processo investigativo, partindo do pressuposto de que os professores ingressam nos cursos de formação *encharcados* de crenças e concepções referentes à educação, à escola, ao profissional professor, aos alunos, entre outros. Ainda, segundo Pérez Gómez (2001, p.165), ao ingressarem na profissão docente, logo percebem que a reprodução de papéis, métodos e estilos habituais de trabalho constituem-se na melhor maneira de evitar “dificuldades” ou tensões com a comunidade escolar em geral: colegas, administração, famílias dos alunos, entre outros. Angustio-me ao perguntar a mim mesma: “como os professores construirão novos saberes, buscando a inovação no cotidiano da prática, se estão *encharcados* por uma cultura que os prende e, de certa forma, imobiliza, desde o início de suas carreiras?”.

Nesse sentido, tento ampliar minha visão e, ao olhar para o cenário mundial educacional, percebo que algumas mudanças ocorreram nas escolas ao longo da história, porém, na maior parte dos casos, pouco mudaram as práticas escolares tradicionais centenárias e, os conteúdos trabalhados, foram mais atualizados do que revisados e modificados (CARBONELL, 2002). Conforme Carbonell:

As mudanças, em geral, foram mais epidérmicas que reais. E, em suma, detectaram-se os sintomas de modernidade, mas não de mudança. Assim, os artefatos tecnológicos cumprem função idêntica a dos livros de texto e limitam-se a ditar a mesma lição de sempre. Muda o formato e nada mais (2002, p.16).

Surge daí minha convicção de que os processos de mudança propostos nas escolas – como movimentos individuais e/ou institucionalizados, traduzidos como *inovações*, precisam ser investigados/estudados criteriosamente, considerando os contextos em que se desenvolvem. Para compreendermos a inovação didático-curricular como uma *prática contextualizada*, é necessária a percepção histórica e situacional das práticas inovadoras - uma prática que se efetiva em função e na relação com os fatores concretos que a condicionam/marcam. Neste caso a situação da aula se estende ao entorno institucional e ao social, compreendendo também os fatores peculiares que caracterizam os sujeitos da inovação. As metodologias e recursos utilizados na aula são afetados pelas especificidades de cada conteúdo a ensinar e aprender (LUCARELLI, 2003).

Defini, com base nessas reflexões, o objetivo central dessa pesquisa: investigar as motivações e compromissos⁸ que levam os professores a inovarem suas práticas, bem como compreender os fenômenos que contribuem para a construção de tais sujeitos/profissionais.

Penso, também, ser importante salientar um dos elementos que me motivaram a realizar esse estudo: o desejo de possibilitar um processo de *pesquisa-formação* de pesquisados e pesquisadora⁹, bem como o de produzir conhecimentos significativos, que venham a contribuir para o avanço da educação¹⁰.

Sustentada por esses elementos, defini o problema-chave dessa pesquisa: “*Que motivações e compromissos mobilizam os professores a inovarem suas práticas profissionais?*”.

Cabe aqui salientar que, segundo Cunha (2007), *motivação* derivada do termo *motivo*, do latim “*motivus*” (XVII), significando o que pode mover; que causa ou determina alguma coisa; razão; intuito. *Compromisso*, do latim *compromissarius* (XV), significa acordo, ajuste, obrigação. No contexto desse trabalho, *motivação*¹¹ e *compromisso*¹² estão relacionados à *mobilização*¹³ no sentido de pôr-se em ação e movimento, com uma conotação social e política (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009). Assim, “as *motivações e compromissos que mobilizam os professores a inovarem suas práticas profissionais*”, passam a ser entendidos como “o que provoca, atribui sentido e estimula os professores, impulsionando-os a realizarem um movimento inovador – comprometido social e politicamente - em suas ações docentes”.

⁸ Penso que essas motivações e compromissos poderão revelar as concepções que sustentam as ações dos docentes e que os levam a rupturas nos modos de ser e de agir no cotidiano da prática.

⁹ Esse objetivo será melhor explicitado no capítulo 3 (três) “Caminhos percorridos”.

¹⁰ Durante a qualificação do meu projeto de tese, fui questionada por uma das professoras que compunham a banca, com relação a esse aspecto, perguntando-me se o mesmo “não seria óbvio”. Preciso confessar que me senti inquietada com tal colocação! Em um primeiro momento, entendi que “sim – é óbvio que uma pesquisa científico-acadêmica deve ter como objetivo produzir conhecimentos significativos que possibilitem o avanço da área em estudo e/ou da ciência como um todo”. No entanto, após muito refletir, pensei que o mesmo é óbvio para *parte* da comunidade acadêmica e escolar, mas – talvez – não seja para outra [grande] parte das pessoas/profissionais que poderão se interessar na leitura desse trabalho. Nesse sentido, penso que, dar visibilidade ao potencial produtor de conhecimentos significativos da academia, frente às demandas do cotidiano das escolas, pode se constituir como um elemento potencialmente capaz de promover a desconstrução das distâncias entre “escola/academia”. Estarei contribuindo para a desconstrução dessa lógica dualista e – ainda - dominante no meio escolar e acadêmico? Essa é a minha utopia que, longe de ser ingênua, se ampara em Sousa Santos (2005), quando diz que as pequenas reorganizações locais parecem se constituir como excelentes alternativas possíveis para a construção de novas lógicas. Sendo assim, decido manter o referido objetivo – sem a intenção de desconsiderar a sugestão recebida e que me impulsionou a pensar e amadurecer conceitos e desejos - no intuito de, por meio da explicitação clara do mesmo, constituir uma pequena *desorganização* da ordem dominante, contribuindo – quem sabe – para a aproximação da escola/academia.

¹¹ Termo que tem seu primeiro registro datado de 1899 (CUNHA, 2007).

¹² Termo que tem seu primeiro registro datado de 1813 (CUNHA, 2007).

¹³ Mobilização deriva do termo francês *mobilisation*, tendo seu primeiro registro em 1858 (CUNHA, 2007).

Ancorei o problema central da pesquisa a questões que me auxiliaram nessa jornada investigativa, tais como:

- O que motiva os professores a inovarem? A *ressignificação* de *crenças, conceitos e concepções*, construídos ao longo de suas trajetórias de vida? Uma *pré-disposição* existente, justamente em função dessas *crenças, conceitos e concepções* construídos em suas histórias vividas? Os tensionamentos e a relação dialética de todos esses fenômenos que constituem os professores inovadores?
- Como se dá a construção profissional dos professores capazes de propor rupturas paradigmáticas, nas estruturas formais de educação?
- A cultura institucional¹⁴ influencia os professores a exercerem práticas inovadoras *ou* a inovação está mais centrada no individual do que no coletivo da escola?
- Que desejos e motivações instigam os professores a inovarem suas práticas?

Percebi que, para desvelar esses questionamentos, existiam vários caminhos a seguir. Inicialmente pensei em organizar a investigação a partir dos eixos: 1. A Inovação; 2. A Ação e a formação dos professores.

No entanto, após a qualificação do meu projeto de tese, em Março de 2010, a partir das reflexões provocadas pelas professoras componentes da banca, decidi redimensionar os caminhos a trilhar. Essas reflexões *sulearam*¹⁵ meus estudos, na seguinte direção:

- Contexto histórico da educação no Brasil;
- A inovação, entendida nessa pesquisa como ruptura paradigmática¹⁶, numa perspectiva emancipatória;
- Os professores inovadores – formação, motivações e compromissos frente à prática docente;

¹⁴ Pérez Gómez afirma que “A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Entendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar” (2001, p.131).

¹⁵ *Sulear* é um termo inicialmente utilizado por Márcio Campos (1991) e, posteriormente por Freire, chamando-nos a atenção para a conotação ideológica do termo “nortear” no sentido de orientação, reafirmando implicitamente a supremacia ideológica do hemisfério Norte sobre o Sul. Campos chama a atenção para o Cruzeiro do Sul – constelação fundamental para o ato de *sulear-se*. Nesse sentido, opto por utilizar-me do termo *sulear*, ao dar a ideia de “orientação”.

A fim de possibilitar maior entendimento das questões e dimensões até então descritas, penso ser importante apresentar, neste momento, o campo empírico e os sujeitos da investigação: professores-trabalhadores encharcados de pensamentos, desejos, necessidades, crenças; situados em um contexto histórico, cultural, político e econômico – que os constitui e, ao mesmo tempo, são constituídos por eles, em uma relação dialética e não linear.

2.1 O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA – ESCOLA

Conforme já descrito anteriormente, ao concluir o Mestrado - o qual teve como foco central a *ação supervisora* - algumas curiosidades, provocadas pelos estudos e descobertas daquele processo, se delineavam fortemente em meu imaginário, provocando certa inquietude nos significados por mim atribuídos à ação docente.

Instigada por essas inquietudes, bem como pelo incentivo de minha orientadora e pela fala de uma das professoras da Banca de Defesa de minha Dissertação¹⁷, decidi retornar, no Doutorado, à escola onde realizei minha investigação do Mestrado – a Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho¹⁸ - pois penso ser essa, *campo fértil* para o desvelar dos meus questionamentos referentes às inovações percebidas na ação cotidiana de alguns professores.

Mas... Por que, entre tantas outras, *essa* escola¹⁹? Comodismo? Praticidade, por já conhecê-la? Não! A escolha dessa e não de outra escola, se deu em função da *atmosfera* diferenciada, constituída por fortes traços democráticos em seu modelo de gestão.

A fim de melhor compreender essa escolha, trago, a seguir, alguns elementos da história da E.M.E.F.S. Salgado Filho.

A escola foi criada em agosto de 1961, no Bairro Santo André/São Leopoldo – RS, sob a denominação de “Grupo Escolar Senador Salgado Filho”. Em 1962 suas modestas instalações – conforme podemos observar a seguir - já contavam com uma turma de 18 (dezoito) alunos do 1º e 2º anos; e uma turma de 9 (nove) alunos do 3º, 4º, 5º ano do Primário²⁰.

¹⁶ “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 2011, p.221).

¹⁷ A Profª. Drª. Cleuza Maria Sobral Dias, na ocasião da defesa de minha pesquisa, em 2007, salientou: “Acho que a Gisele precisa continuar na Escola, para realizar sua tese de Doutorado. Lá é teu lugar!”

¹⁸ Doravante a *Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho* será denominada como E.M.E.F.S. Salgado Filho.

¹⁹ A E.M.E.F.S. Salgado Filho está localizada na periferia do município de São Leopoldo – RS/Brasil.

²⁰ Conforme denominação da época.

Figura 1 – Primeiro Prédio da Escola



Nota: Data da década de 60, conforme relato da Equipe Diretiva da Escola.
Fonte: desconhecida.

Ao passar dos anos a comunidade no seu entorno cresceu e se desenvolveu. A necessidade de sua ampliação foi tornando-se evidente e, a partir do ano de 2002, nomeada Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho, teve início a implantação gradativa dos anos finais do Ensino Fundamental. A escola foi ampliada e, no ano de 2003, concluído o novo prédio:

Figura 2 – Entrada Principal da Escola



Nota: Data da fotografia: 16/05/2007
Fonte: ACERVO DA AUTORA.

Figura 3 – Vista Interna da Escola



Nota: Data da fotografia: 16/05/2007
Fonte: ACERVO DA AUTORA.

Atualmente a E.M.E.F.S. Salgado Filho conta com 550 (quinhentos e cinquenta) alunos, distribuídos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Conta, também, com 44 (quarenta e quatro) professores e 15 (quinze) funcionários. A equipe diretiva é composta pela diretora, por uma vice-diretora e duas supervisoras pedagógicas.

Essa nova estrutura trouxe vários benefícios para a comunidade escolar, entre eles, o aumento de acesso à escola, ampliação das vagas de matrícula e considerável aumento no número de professores, possibilitando maior diversidade formativa e cultural no ambiente escolar. Essa nova realidade trouxe, também, novos e complexos desafios, como, por exemplo, lidar com as demandas das séries finais do Ensino Fundamental²¹, o que provocou um movimento de *busca* entre os professores e a equipe diretiva. Nesse processo de adaptação à realidade escolar que se configurava e adequação às novas demandas, o currículo foi revisado e reorganizado; a supervisão dedicou-se a construção do *coletivo* dos professores, uma vez que eram oriundos de diferentes escolas e áreas do conhecimento; foram mapeados os objetivos das áreas; a supervisão passou a *ouvir* atentamente aos alunos e professores, a fim de identificar necessidades, dificuldades, conquistas e avanços nas ações educativas realizadas na Escola.

²¹ A implantação das séries finais do Ensino Fundamental levou, à Escola, jovens e adolescentes com características diferenciadas dos alunos até então atendidos – na sua maioria, crianças ou pré-adolescentes.

No entanto, mesmo com todas essas medidas, alguns problemas permaneceram, sendo que outros começaram a emergir. Segundo Palma (2007), a *queixa*, por parte dos professores e alunos da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, tornou-se uma prática comum junto à direção e supervisão da escola. Os alunos estavam desmotivados, descontentes, não se envolviam nas atividades propostas e os índices de reprovação preocupavam os professores. As salas de aula frequentemente eram depredadas e os trabalhos expostos pelos alunos, destruídos por seus pares, observando-se, assim, a dificuldade dos mesmos em perceberem-se *parte* do corpo da escola, e, desta forma, também responsáveis por sua preservação e pelo cuidado com o produto de suas próprias aprendizagens.

Nesse contexto, a supervisão, direção e professores chegaram à conclusão de que era preciso *mudar a realidade*. Pensavam ser necessário “introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica de classe” (CARBONELL, 2002, p.19).

E foi assim que, neste cenário múltiplo, diverso e desafiador, ao longo do ano de 2005, professores e supervisão se mobilizaram em um processo de tomada de decisão coletiva e decidiram que deveriam dar os primeiros passos no caminho da inovação “*através de mudanças visíveis – reorganizar o tempo e o espaço escolar*” (relato de uma das supervisoras).

Iniciou-se, então, a construção do *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas*, com a participação da comunidade, funcionários e professores. Inicialmente, no ano de 2006, o projeto contemplava as séries finais do Ensino Fundamental²² (5ª à 8ª). Porém, a partir de 2007, as professoras da 4ª série do Ensino Fundamental, motivadas pelos resultados obtidos por alunos e colegas-professores em 2006, resolveram se engajar na mesma proposta. Com a nova organização, todas as disciplinas passaram a ter a mesma carga-horária semanal (2 horas e 5 minutos) e cada professor organizou sua sala de aula, ou melhor, sua sala ambiente, com os recursos que considerou apropriados. Assim, ao longo do turno de aula, os alunos passaram a trocar de sala, não mais os professores.

É importante salientar que essa nova organização escolar impulsionou a reorganização do currículo, o qual foi amplamente revisado e tensionado às demandas da comunidade na qual a escola está inserida.

²² Refiro-me ao Ensino Fundamental de (08) oito anos, uma vez que a implantação do Ensino Fundamental de (09) nove anos está se dando de forma gradativa e não havia atingido, naquele período, as séries finais do referido nível de ensino.

A pesquisa realizada no Mestrado me possibilitou perceber que

[...] foram vários os movimentos da supervisão escolar, os quais favoreceram a implantação do Projeto. [...] Estas ações tiveram sustentação em saberes construídos pelas supervisoras ao longo de suas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas, sendo que o respeito, o acolhimento, a formação de vínculos éticos com o grupo de professores parecem ter sido fatores relevantes nesta tomada de decisão coletiva (PALMA, 2007, p.5).

Tais movimentos, imbricados às situações do cotidiano da sala de aula, permitiram, aos professores, a construção de

[...] saberes relacionados aos conteúdos e às metodologias, possibilitando, entre outros: planejamento de propostas de trabalho interativas, coletivas e de incentivo à atitude investigativa; rotinação de algumas ações do cotidiano em sala aula; formação de redes de parceria; compreensão da especificidade das disciplinas, ampliando sua visão para além de seus limites (PALMA, 2007, p.5).

Nesse sentido, pode-se afirmar que

As mudanças provocadas pelo projeto impactaram, também, nas metodologias utilizadas por alguns professores, os quais passaram a propor trabalhos/projetos que favorecessem, entre outros: a atitude investigativa por parte dos alunos, no sentido de pesquisarem nos recursos da própria sala temática; o movimento; o diálogo; a coletividade; a interatividade; a construção do conhecimento e não somente a memorização de conteúdos ou informações (PALMA, 2007, p.104).

Entendendo que os processos de mudança não são lineares, não ocorrendo com todos do mesmo *jeito* e ao mesmo tempo, pude perceber, naquela ocasião, que alguns professores se destacavam na busca por práticas diferenciadas, marcadas pela nova organização escolar, bem como pelo desejo de “[...] *ver seus alunos se desenvolverem*” (Antares²³), por meio da produção de conhecimentos significativos e contextualizados. Quem serão esses professores? O que os leva a essa mobilização, que os diferencia dos demais?

Nesse despertar de dúvidas, tensionadas à vontade de compreender os processos de construção desses profissionais, suas motivações e compromissos que os mobilizam a buscar novas maneiras de ensinar e se relacionar com o conhecimento e com seus alunos, é que defino os critérios de seleção dos sujeitos do presente estudo – os interlocutores.

²³ No Mestrado, a fim de não expor as interlocutoras, nomeei-as com nomes de estrelas: Sírius, Canopus, Vega, Capella, Procyon e Antares.

2.2 OS INTERLOCUTORES

Para dar conta do meu desejo de estudar “o *que mobiliza os professores a inovarem suas práticas profissionais*” precisei adotar alguns critérios de escolha, pois um número significativo de professores poderia participar do estudo, uma vez que o perfil profissional do grupo, de maneira geral e sob um *primeiro olhar*, revelava-se inovador.

De imediato, algumas questões me assolaram: como identificar professores inovadores, sem segregá-los ou criar/manter a dicotomia – *inovador/conservador*? Sem provocar a impressão, mesmo que subjetiva e indireta, de que “*ser inovador*” é sempre *bom*, enquanto que o “*conservador*” é sempre *ruim*? É importante lembrar que aquilo que, um dia, foi considerado inovador – e *bom* - em outro contexto (geográfico, histórico, cultural, entre outros), pode ser considerado conservador – e *ruim*. Lembro, também, que as concepções e olhares de cada sujeito, frente à inovação, podem se transformar, ao longo de suas trajetórias históricas.

Esforçando-me, então, para me distanciar das compreensões dualistas, lineares e homogeneizadas que acompanham - de forma dominante - a percepção da atualidade, ao definir os sujeitos-interlocutores dessa investigação, decidi resgatar algumas concepções²⁴ referentes à inovação, reveladas pelos sujeitos²⁵ de minha pesquisa de Mestrado. Penso que, por meio dessas, foi possível ampliar meu entendimento dos significados e sentidos da inovação, no contexto das realidades da E.M.E.F.S. Salgado Filho, o que *suleou* minhas decisões.

Para as interlocutoras de tal pesquisa²⁶, a inovação estava relacionada à/ao:

1. Ruptura: percebida como a necessidade de interrupção, desconstrução e nova construção da organização escolar e das práticas docentes, conforme podemos identificar na fala das interlocutoras: “*Eu sei que vai ficar mais difícil, mas eu sei, também, que assim não dá mais, a gente tem que pensar*”

²⁴ Essas concepções não foram analisadas naquele momento, pois a *inovação* não era foco central de tal pesquisa.

²⁵ Refiro-me às quatro professoras e duas supervisoras da E.M.E.F.S. Salgado Filho, sujeitos da pesquisa por mim realiza no Mestrado, que deu origem à Dissertação intitulada “*A Ação Mediadora da Supervisão Escolar e a Ruptura de Práticas Tradicionais – uma reorganização do tempo e do espaço escolar*”, orientada pela Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster.

²⁶ Revelações das interlocutoras da minha pesquisa de Mestrado, em entrevista semi-estruturada, em relação aos seus entendimentos referentes à “inovação”. A fim de preservar suas identidades, as mesmas foram nomeadas com os nomes das seguintes estrelas: Sírius; Canopus; Veja; Capella; Procyon; e Antares (PALMA, 2007).

alguma coisa – do jeito que está não é mais possível, temos que parar e fazer de outro jeito” (Sirius); ou ainda

Se essa é a forma, a gente não sabe, mas que alguma coisa a gente quer tentar, a gente sabe! Então, precisamos desconstruir e, nessa desconstrução, a gente se força, se puxa, e vai expondo o nosso fracasso e o nosso sucesso. Assim, avaliamos nosso trabalho e nos construímos como outros profissionais (Capella).

2. Aprendizagem: entendendo que *“quando acontece aprendizagem é porque mudou o pensamento – esse é o único jeito de mudar nossas ações” (Vega).*
3. Desacomodação: entendida como resposta às demandas inusitadas do cotidiano da escola, uma vez que a mesma

Pede profissionais que não se acomodam, porque a escola não é comum, ela [a comunidade escolar] desconsidera o trabalho que vai ter e pensa, começando a pensar, cada um percebe que ainda pode mais, deve fazer mais! Mas estamos indo, não é? (Sirius).

4. Desafio, curiosidade e ousadia: entendendo que *“inovar é ousar, é não saber o que vai dar de resultado final, é ter uma expectativa, mas não ter certeza que a resposta é aquela” (Procyon).* Ainda, *“Inovar é assustador, é ser curioso... é um desafio, é caminhar nesse sentido, [se referindo ao Projeto da Escola] porque tu não sabes no que vai dar, vamos ver o que vai dar, vamos apostar” (Canopus).*
5. Consciência do inacabamento: entendido como a consciência de que a ação docente e a organização escolar estão em permanente processo de construção, imbricadas a sua compreensão epistemológica. Disse uma das interlocutoras:

A gente quer mudar, mas a gente não sabe – e a gente não sabe por quê? Porque a gente não estuda o processo de conhecimento, [...] a gente precisava se apropriar dessas coisas, mas não se apropria. A gente estuda na Faculdade e depois tem muita preocupação com a prática, mas... não tentamos entendê-la com as teorias. Inovar não tem uma resposta pronta, é tentar mudar - entendendo a prática, estudando! Então se percebe que a gente está caminhando, não somos professores prontos, acabados. Temos que aprender sempre! (Antares).

6. Diferente e novo: associado à criatividade e à originalidade. *“É trazer coisas novas, não repetir o que já está, é criar, trazer coisas diferentes” (Veja).* Complementa Canopus *“inovar é fazer mudanças visíveis”.*

7. Protagonismo do aluno e do professor: entendido como a possibilidade de tomada de decisões por parte dos alunos, juntamente com os professores, bem como a co-participação nas direções a serem seguidas, nos processos de aprendizagem. Como “*a oportunidade que o professor tem de decidir e, com isso, aprender*” (Capella). Complementa Antares:

A gente [alunos e professores] cria o ambiente em que o aluno interaja e, para isso, ele precisa conversar e circular. Ele tem liberdade de levantar e pesquisar na sala o que precisa – nas maquetes, termômetro, revistas, mapas, etc. Assim, o aluno constrói contigo a aula (Antares).

8. Realização de ações (grandes ou pequenas) coletivas: entendidas como uma nova lógica de organização escolar que, por ir além da democratização das decisões, possibilita a consciência de que a escola não está isolada, mas faz parte de uma comunidade que a constitui e, também, é constituída por ela. Conforme Sírius,

Ela [a escola] já era democrática, mas está mais unida, [...] a gente se percebe como ser humano, que não é isolado, é a comunidade - não é só o estudante, ou o professor, ou a escola. Todos são membros da comunidade. E as ações podem ser pequenas, mas, às vezes, repercutem em toda a comunidade... daí nossa responsabilidade e preocupação.

9. Contextualização local: compreensão de que a escola faz parte de um contexto local - social, histórico, cultural, econômico, que deve ser considerado no planejamento de suas ações.

A inovação precisa ser específica para sua região, para sua realidade, [...] com um currículo mais articulado, que faça sentido para os alunos, para as famílias, os professores”. Não se pode fazer uma produção em série!(Procyon).

10. Interdisciplinaridade: entendida como a compreensão de que os campos do conhecimento não só se relacionam, como estão imbricados. As interlocutoras acreditam que essa compreensão é inovadora, uma vez que rompe com a forma tradicional de construção do conhecimento. Acrescentam que a implementação do *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas*, impulsionou a construção de um movimento interdisciplinar na escola. Conta Antares:

Na minha prática, mudou a minha curiosidade em relação aos outros, eu estou indo em busca e ‘cutucando’ as pessoas. Tenho vontade de me inserir, de trabalhar com os outros professores e outras áreas, por exemplo – História e Artes – temos uma

afinidade [dos campos de conhecimento] e estamos nos aproximando mais. Eu estou me atrevendo a dar uns mergulhos nas outras disciplinas e dar continuidade na minha... isso mudou, isso mudou... isso é inovar!

Esses *retalhos* dos dados coletados em minha pesquisa de Mestrado e as reflexões por eles desencadeadas passaram a ser percebidos por mim como importante referência para a escolha dos interlocutores, constituindo-se, no contexto dessa pesquisa, como ponto de partida para tal definição. Sendo assim, tomo *emprestado* tais concepções, e defino os seguintes critérios para a escolha dos interlocutores:

- Evidenciar, em sua prática docente, alguns dos aspectos mencionados anteriormente: ruptura da organização escolar e das práticas docentes conservadoras; aprendizagem como elemento necessário à mudança do pensar; desacomodação na realização das práticas pedagógicas; abertura ao desafio, apresentando curiosidade e ousadia; consciência de seu inacabamento; abertura ao diferente e novo, associados à criatividade e à originalidade; protagonismo do aluno e do professor; incentivo e valorização das ações coletivas; realização de práticas docentes contextualizadas às realidades da comunidade onde a escola está inserida; e/ou realização de trabalhos interdisciplinares.

Além desses elementos, considere importante, também, que os interlocutores:

- Atuassem há um ano ou mais na Escola - para que suas práticas sejam conhecidas pela equipe diretiva, bem como já tenham tomado conhecimento do *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas*;
- Estivessem direta ou indiretamente engajados no Projeto da escola – a fim de possibilitar a percepção da possível relação entre as práticas docentes e os pressupostos do *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas*.

Com base nesses aspectos e ouvindo a equipe diretiva, defini as 4 (quatro) professoras-interlocutoras, objeto do presente estudo. Ficaram assim definidas²⁷:

- Professora 1
Tempo de docência: 24 anos
Tempo na E.M.E.F.S.Salgado Filho: 6 anos
Ano em que atua em 2010: 5º ano do Ensino Fundamental

²⁷ A fim de preservar a identidade das interlocutoras, foram utilizados nomes fictícios para as mesmas.

- Professora 2
Tempo de docência: 3 anos e 10 meses
Tempo na E.M.E.F.S.Salgado Filho: 3 anos e 10 meses
Série em que atua em 2010: da 5ª à 8ª série
- Professora 3
Tempo de docência: 29 anos
Tempo na E.M.E.F.S.Salgado Filho: 29 anos
Ano/Série em que atua em 2010: 4º e 5º ano
- Professora 4
Tempo de docência: 11 anos
Tempo na E.M.E.F.S.Salgado Filho: 4 anos
Série em que atua em 2010: 5ª e 6ª série

Não foi fácil definir nomes fictícios para as interlocutoras, uma vez que, no meu entender, os mesmos deveriam *falar* de cada uma delas, isto é, estar em sintonia com o *seu jeito de ser no mundo*.

E foi, ao analisar suas narrativas, que decidi nomeá-las com nomes de *árvores*, iniciando pela Figueira - também inspiração para a construção dessa tese. Os nomes ficaram assim definidos:

Figura 4 – Figueira



Representa a sombra que acalma e protege, a segurança e a confiabilidade evidenciados pela interlocutora.

Fonte: Google

Figura 5 - Paineira



Representa a calma; a afetividade, a amplitude de visão e a amorosidade que emergem da interlocutora.

Fonte: Google

Figura 6 - Flamboyant



Representa a energia, a sensibilidade, o dinamismo e a criticidade da interlocutora.

Fonte: Google

Figura 7 - Ipê Rosa



Representa a leveza, a maturidade, a generosidade e a alegria que constituem a interlocutora.

Fonte: Google

Ao atribuir nomes fictícios para as interlocutoras, senti-me provocada a buscar uma *árvore* que me representasse. Nessa busca, encontrei a:

Figura 8 - Goiabeira



Representa a alegria da minha infância e a determinação, descontração e amorosidade que recebi/aprendi com meus pais.

Fonte: Google

E assim, descrito o *campo* da pesquisa e apresentadas as *interlocutoras*, acredito ser importante abordar os caminhos percorridos ao longo da realização deste estudo. É o que trago a seguir.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS – A METODOLOGIA

Ao pensar nos caminhos percorridos para a realização dessa investigação, não poderia me furtar de olhar para além dos seus *limites* temporais, culturais e geográficos, a fim de compreender os caminhos percorridos pela ciência, possibilitando-me conhecer as tendências e concepções que sustentaram as pesquisas na trajetória histórica do mundo em que vivemos e que, de certa forma, ainda se fazem presentes em todos nós, por meio das *marcas* produzidas ao longo de nossas vidas.

Nesse sentido, é relevante salientar que a ordem científica dominante – ainda nos dias atuais – sustenta-se no modelo de racionalidade herdado do século XVI e consolidado no século XIX. Sousa Santos (2004) salienta que esse modelo de entendimento da ciência - com o objetivo de compreender a natureza, a fim de controlá-la e dominá-la, vislumbra uma única forma de obtenção do conhecimento verdadeiro: pautada na aplicação de rígidas regras metodológicas, na observação sistemática dos fenômenos da natureza, privilegiando a lógica matemática para análise dos dados observados. Desse modo, só era considerado *ciência* aquilo que pudesse ser *quantificado/contato/medido*. Essa forma de *fazer ciência* opunha-se ao conhecimento do *senso comum*, desacreditando tudo que não pudesse ser logicamente classificado, ordenado e previsivelmente organizado em situações de *causa* e *efeito*. Foi por meio dessa suposta *previsibilidade* que se firmou o conhecimento científico. Esse paradigma era, então, sustentado na ideia de ordem e estabilidade do mundo – estável e determinável por meio de leis físicas e matemáticas, bem como pelos princípios da simplicidade e da regularidade²⁸, ocasionando uma compreensão reducionista do mundo e da própria ciência.

Esses fundamentos vieram a sustentar a ciência moderna, mantendo a ideia de um mundo pautado pela generalização e repetição dos fenômenos estudados. Por se tratar de um modelo de racionalidade hegemônica da época, a ciência moderna não demorou a permear o campo do comportamento social (SOUSA SANTOS, 2004), entendendo que *assim como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade*. Decorre daí, em meados do século XIX, a emergência das *ciências sociais*, originando-se duas correntes distintas:

²⁸ As pesquisas fundamentavam-se no empirismo, desenvolvendo os estudos por meio de amostragens e resultados generalizados – desconsiderando os contextos e variáveis existentes fora dos limites das amostras estudadas.

- A que aplicava, dentre as possibilidades existentes, os princípios epistemológicos e metodológicos do estudo da natureza – ciências sociais como extensão das ciências naturais;
- A que estabelecia uma metodologia própria para as ciências sociais, com base na especificidade do ser humano e sua distinção em relação à natureza (SOUSA SANTOS, 2004).

Apesar de serem aparentemente diversas, as duas correntes deram maior relevância às ciências naturais do que às ciências sociais. No entanto, a segunda vertente surgiu como um indício da crise do modelo hegemônico. Essa crise, que favorece pouco a pouco a possibilidade de emergir uma nova concepção de ciência e de pesquisa, originou-se, principalmente, devido à teoria da relatividade de Einstein; à mecânica quântica; ao questionamento do rigorismo matemático; ao avanço do conhecimento nas áreas da microfísica, da química e da biologia, da segunda metade do século XX (SOUSA SANTOS, 2004).

Esses fenômenos propiciaram a reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, favorecendo ao questionamento crítico dos conceitos de lei e causalidade, da simplicidade, da regularidade, entre outros. Estas reflexões possibilitaram a percepção da importância do estudo e da compreensão do *conteúdo do conhecimento*, em oposição à compreensão reducionista das investigações voltadas somente à forma e resultados.

Emerge, portanto, uma *nova forma* de se fazer ciência, sustentada na inter-relação entre ciências naturais e ciências sociais, repudiando o modelo totalitário das ciências naturais, entendido até então como via única e possível para se atingir a *verdade universal*. *Verdade* entendida pelo paradigma emergente como fenômeno contextualizado, por isso *não única*, mas relativizada pelos diferentes sujeitos e suas trajetórias culturais, históricas, regionais, econômicas, políticas, ideológicas, entre outras. *A verdade absoluta* pouco a pouco dá lugar a *múltiplas verdades*, entendidas como *diferentes olhares*, realizados a partir de *diferentes lugares*, os quais produzem *diferentes considerações e descobertas* do mundo natural e social, relacionados dialeticamente.

No entanto, persistem - não só no campo da educação - mas como ideologia dominante nas mais diversas áreas do conhecimento, as marcas que o paradigma das ciências naturais deixou em todos nós, manifestando-se nas relações entre as pessoas, na forma de se *fazer* pesquisa, na educação desenvolvida pelos professores dos nossos tempos, bem como nos discursos dos alunos e alunas.

Entendo que cabe a todos nós, professores-pesquisadores-cidadãos, caminharmos na direção dessa nova lógica que emerge, a qual respeita as diferenças em busca da igualdade de direitos; que tenta entender a humanidade a partir de sua complexidade²⁹, considerando os contextos e as trajetórias históricas de sua construção; que percebe os fenômenos sob diferentes olhares, sem favorecer a um campo do conhecimento, desvalorizando e/ou desqualificando outros.

No caso dessa investigação, precisei, antes de mais nada, estar aberta a uma perspectiva que me possibilitasse

[...] perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade (SOUSA SANTOS, 2004, p.18-19).

Acredito que essa maneira de olhar para a ciência dê espaço para uma pesquisa que “[...] depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum” (SOUSA SANTOS, 2004, p.9), ultrapassando os espaços formais/restritos da academia, contribuindo de forma efetiva para a compreensão dos fenômenos contidos no cotidiano da prática docente. Expresso, assim, meu desejo assumido de que esse estudo tenha repercussão nos mais variados espaços de discussão, reflexão, diálogo e prática docente, se constituindo em um novo senso comum, capaz de promover o avanço do campo educacional e no processo de humanização da humanidade. Pretensão? Talvez! Mas como poderia me motivar para a realização dessa investigação, se não pensasse na possibilidade de favorecer a construção de novas práticas, voltadas para o desenvolvimento dos professores e professoras, no cotidiano de sua ação docente? Como não perceber essas práticas contextualizadas em um mundo carente de humanização? E, se “todo conhecimento é auto-conhecimento” (SOUSA SANTOS, 2004) como não me perceber refletida nessas práticas e as mesmas em mim?

Frente à tamanha responsabilidade, foi bastante difícil definir os caminhos a percorrer na realização desse estudo. A intensa vontade de acertar, de identificar a melhor forma de investigar a ação dos docentes-sujeitos da pesquisa, imbricados numa realidade

²⁹ Segundo Morin (2008), se queremos compreender os indivíduos não podemos reduzi-los a poucos traços esquemáticos, mas precisamos levar em conta muitas nuances, as vezes contraditórias. Para o autor, a realidade é complexa e cheia de contradições que são verdadeiros desafios para o conhecimento. Para afrontar tal complexidade, não basta justapor fragmentos de saberes diversos, é preciso integrá-los no interior de uma nova perspectiva.

situada social, temporal, geográfica e culturalmente, me levaram a diferentes leituras e diálogos com diferentes pesquisadores³⁰, na busca de possíveis formas e *pistas* de realização de um trabalho sério, profundo e consistente. No diálogo com Gonzaga (2006, p.66), reafirmo minha crença de que “[...] não há receita para a eficácia de uma boa produção em pesquisa científica, mas sim determinação, diálogos constantes com teóricos, relacionando-os a uma prática contínua e reflexiva”.

Passei, então, a fazer *opções metodológicas*, as quais me levaram a trilhar caminhos que favoreceram a compreensão das múltiplas faces dos fenômenos encontrados.

Optei, assim, pela *pesquisa qualitativa*, cujo

[...] propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações. Tarefa esta realizada segundo uma compreensão interpretativa da primeira ordem de interpretação das pessoas, expressa em sua linguagem, gestos, etc. Trata-se de um processo de compreensão, em geral, com dois níveis. O primeiro é o da compreensão direta ou a apreensão imediata da ação humana sem qualquer inferência consciente sobre a atividade. No segundo nível, que é mais profundo, o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá a sua ação (SANTOS FILHO, 2002, p.43).

Entendi, ainda, dialogando com o autor, que o estudo do ser humano está imbricado às crenças e valores dos sujeitos envolvidos, sendo assim, estes valores se tornam integrantes de todo processo de pesquisa, ficando claro que “[...] deve-se abandonar a ficção da neutralidade e assumir a consideração dos valores na pesquisa como um fator positivo e não negativo” (SANTOS FILHO, 2002, p.42), contrariando o que preconizava (ou, melhor dizendo, ainda preconiza) o paradigma dominante da ciência moderna.

Nesse sentido, o significado das ações dos sujeitos da pesquisa devem se dar por meio da interpretação do processo de movimento constante “[...] entre as partes e o todo, em que não há ponto absoluto de partida nem de chegada. Assim, a compreensão de uma ação particular requer a compreensão do significado-contexto no qual ela se dá e esta compreensão depende daquela ação em particular” (SANTOS FILHO, 2002, p.43).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as investigações qualitativas se caracterizam, prioritariamente pelos seguintes aspectos:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural sendo, o investigador, o instrumento principal;
- A investigação é descritiva;

³⁰ Tais como Ana Paula Cardoso, António Nóvoa, Elisa Lucarelli, Maria Isabel da Cunha, Maurice Tardif, Rui Canário, Boaventura de Sousa Santos, entre outros.

- Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva, construindo as abstrações a medida em que os dados particulares que forem recolhidos se vão agrupando;
- O significado dos fenômenos encontrados/estudados é de importância vital.

Com o olhar na direção da pesquisa qualitativa, perguntei a mim mesma como poderia desvelar as motivações e compromissos que motivam aos professores, no cotidiano da escola, a inovarem suas práticas profissionais, sem me deixar levar por minhas crenças pessoais, por meus valores e desejos e, ao mesmo tempo, sem desconsiderá-los, na intenção de falar também de mim, ao realizar esta investigação. Perguntei-me pelo *rigor acadêmico*, bem como pelas *tramas* que nossas mentes e corações nos entrelaçam. Percebi, assim, que precisava pensar em formas de socializar minhas descobertas com as professoras envolvidas, a fim de, não só partilhar ou comunicar os achados do estudo, mas, também, de torná-las *cúmplices* desse processo, partícipes e co-responsáveis pelos resultados da investigação. Acredito que a partilha de dúvidas e de certezas – mesmo que provisórias – sejam positivas e favoreçam ao *rigor acadêmico*, bem como à credibilidade que almejo para as descobertas dessa pesquisa.

Com base nessa perspectiva, busquei referenciais epistemológicos em pesquisas e publicações referentes à temática *inovação*, por meio de criteriosa revisão da bibliografia.

Após essa etapa, defini os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, os quais me possibilitaram - no diálogo constante com as interlocutoras - compreender os fenômenos que mobilizam tais professoras a percorrer caminhos inovadores em seus cotidianos profissionais. É o que trago a seguir.

3.1 OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Foi importante utilizar vários instrumentos e procedimentos de coleta de dados “[...] a fim de ampliar o leque de elementos coletados, para que seus significados possam ser interpretados e compreendidos sob diferentes perspectivas e contextos” (PALMA, 2007, p.38). Cada etapa dessa pesquisa teve como horizonte a perspectiva abordada por Josso (2004, p.113), quando diz que a pesquisa é potencialmente “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e

os processos por meios dos quais ela se dá a conhecer”. Sendo assim, a participação crítica das interlocutoras foi incentivada durante todo o processo de investigação.

Nessa busca pela compreensão dos fenômenos a serem estudados, foram utilizadas observações e respectivas fichas de registro; análise de registros e documentos; narrativas e entrevistas recorrentes, com a finalidade de organização e validação dos dados.

Explicito tais procedimentos e instrumentos³¹ a fim de facilitar a compreensão dos mesmos:

- Observação, Ficha de Registros

Segundo Mazzotti e Gewandszajder (1998), a observação de fatos, situações, cenários e movimentos no espaço de investigação é extremamente valorizada pelos pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa. Com esta perspectiva, as observações ocorreram durante as Reuniões Pedagógicas³², a fim de identificar e compreender os processos inovadores das práticas dos docentes-sujeitos da pesquisa, no contexto da escola. Esta estratégia me possibilitou perceber as relações que se estabelecem entre as diretrizes gerais da escola e a forma como essas impactam nas ações cotidianas dos professores, por meio da construção de uma *cultura docente*³³, que pouco a pouco se constitui. Os dados observados foram registrados na Ficha de Registros e, posteriormente, organizados em dimensões e registrados na Matriz Parcial-1³⁴ (Apêndice A³⁵).

- Análise de registros e documentos

Entendo por documento qualquer tipo de registro escrito que possa ser usado como fonte de informação: atas de reuniões, pareceres, regulamentos, boletins informativos, etc. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER 1998). No caso desta investigação, foram analisados os seguintes documentos:

- Projeto Político Pedagógico: com a finalidade de conhecer os pressupostos epistemológicos/ideológicos que dão direção à ação docente, bem como identificar de que forma as práticas dos sujeitos da pesquisa estão imbricadas às

³¹ A forma de análise de cada um dos instrumentos e/ou procedimentos de pesquisa serão explicitados no item “Entrevistas Recursivas”, do presente capítulo.

³² Observei as Reuniões Pedagógicas ocorridas de Abril/2010 a Março 2011.

³³ A *cultura docente* pode ser definida “como o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si” (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

³⁴ Este instrumento será melhor explicitado no item *Entrevistas Recorrentes*, constituinte desse capítulo.

³⁵ Foi utilizado o mesmo modelo de Matriz Parcial para todas as estratégias.

concepções e diretrizes explicitadas pela escola, impulsionando-os (ou não) a inovarem seus fazeres profissionais;

- Projeto PDE – Mais Educação³⁶: a fim de compreender os objetivos, estratégias e metas da escola frente ao desenvolvimento profissional docente, e identificar as concepções que as sustentam.

Os fenômenos identificados foram organizados em dimensões e registrados na Matriz Parcial-2.

- Narrativas

A fim de compreender as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais das professoras, identificando valores e concepções que as mobilizam à realização de práticas inovadoras, utilizei as narrativas³⁷, entendendo que

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997).

Utilizei narrativas *orais*, uma vez que, de acordo com Cunha (1997), é esta a modalidade que tem sido mais utilizada em *pesquisa*; sem desconsiderar a riqueza dos relatos *escritos*, mais utilizados nas ações de *ensino*, os quais se constituem, também, como excelentes recursos para a pesquisa.

Dialogando, ainda, com a pesquisadora, saliento a necessidade de compreensão da relação dialética existente entre a narrativa e a experiência, uma vez que a experiência produz o discurso e, esse, produz a experiência. Experiência e narrativa estão, assim, imbricadas, tornando-se, mutuamente, parte das vidas dos sujeitos. Nesse sentido, as narrativas são potencialmente instrumentos de pesquisa e de formação, uma vez que, ao “se narrar”, o sujeito reconstrói sua prática, ressignificando tanto o que conta/viveu, como a ação que realiza no seu cotidiano docente.

Segundo Josso (2004), as *histórias de vida e formação* se constituem como uma abordagem das metodologias hermenêuticas de pesquisa, uma vez que possibilitam a construção de um saber referente à interpretação de um material lingüístico. Nesse sentido, evocam

³⁶ PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, se constitui em um projeto que visa incentivar e subsidiar a qualidade da educação, mantido pelo Governo Federal/Ministério da Educação.

³⁷ O roteiro que auxiliou na realização das narrativas, encontra-se no Apêndice B.

[...] a interioridade dos atores ou, mais precisamente ainda, a vida deste mundo interior por meio das representações, das idéias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projetos e das buscas que o constituem e o animam. Esta interioridade é a vertente não visível e logo mal conhecida (porque não pode ser observada do exterior) de uma vida cuja vertente aparente e concreta poderia ser qualificada de uma maneira objetiva por um observador exterior, a partir de indicadores, de informações fatuais e/ou de sinais distintos em ligação com as categorias descritas dos registros das ciências do humano fundadas sobre uma metodologia empírica ou experimental (JOSSO, 2004, p.186).

Entendo que aí se fundem formação e pesquisa de forma indissociável, não linear e não dualista, sem definição objetiva das fronteiras do pesquisar e do formar, contribuindo para a permanente construção de uma “educação da melhor qualidade” (RIOS, 2002a). Acredito, assim, que as narrativas sejam

[...] oportunidades ímpares de integrar investigação e formação no mesmo processo que se caracteriza, fundamentalmente, pela intencionalidade de realizar uma reconfiguração de saberes, onde teoria e prática, realidade e intenção, sujeito e objeto se tornem uma só possibilidade (CUNHA, 1997).

E, sustentada por esses princípios e concepções, organizei, em dimensões, os fenômenos encontrados em cada uma das narrativas. Posteriormente, unifiquei todas as dimensões em uma única Matriz: Matriz Parcial-3.

A fim de auxiliar na *organização e validação* dos dados coletados, bem como permitir a interação das interlocutoras nesse processo, optei por me utilizar da estratégia *entrevistas recorrentes*, a qual descrevo a seguir.

- *Entrevistas recorrentes*

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p.136), “As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...]. Produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”.

As entrevistas recorrentes são entendidas como

[...] um procedimento de coleta e análise de dados que vem sendo utilizado crescentemente na pesquisa qualitativa, [...] caracterizado como um processo interativo entre pesquisador e sujeito, que propicia a construção do conhecimento sobre um tema de maneira partilhada e planejada (LEITE; COLOMBO, 2006, p.128).

Segundo Leite e Colombo (2006), as entrevistas recorrentes ocorrem, geralmente, observando os seguintes passos:

- O pesquisador define os objetivos da pesquisa e escolhe os sujeitos que serão entrevistados (normalmente em número reduzido), explicitando os critérios que o levaram a tal escolha;
- Realizam-se as primeiras entrevistas individualmente, as quais são gravadas e, depois, transcritas;
- Os relatos são organizados em categorias, descritas em matrizes;
- O pesquisador apresenta aos sujeitos a matriz para que seja alterada e/ou corrigida, bem como tira suas dúvidas em relação aos dados compilados;
- Na segunda entrevista o pesquisador apresenta aos sujeitos (individualmente) a matriz com as alterações propostas, de forma dialógica e exploratória frente à matriz;
- Ocorrem novas entrevistas, sucessivamente, sempre com a perspectiva de ampliar o quadro de análise;
- O pesquisador, então, constrói uma única matriz, com o cotejamento de todas as análises anteriores, elaboradas conjuntamente com cada um dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, pesquisador e sujeitos da pesquisa tornam-se corresponsáveis pelos resultados da mesma, num processo de análise e construção colaborativa de conhecimentos.

No que se refere a essa pesquisa, redimensionei os passos e objetivos da entrevista recorrente, utilizando-a em dois momentos distintos:

1º Momento: Como procedimento de *organização parcial* dos dados encontrados a partir das narrativas. Foram realizadas de acordo com os seguintes passos:

- Após a realização de cada narrativa, os dados foram organizados em dimensões, descritas em matrizes parciais (MP-3), para cada professora-interlocutora;
- As matrizes parciais foram apresentadas às interlocutoras, individualmente, para serem analisadas, complementadas e validadas;
- A partir de todas as MP-3 foi organizada a MP-3 / FINAL

2º Momento: Como procedimento de *organização e análise final* dos dados encontrados, a partir das matrizes parciais finais, observando os seguintes passos:

- Organização da Matriz Final-MF38, por meio do cotejamento das dimensões das matrizes parciais finais de todos os instrumentos e procedimentos de pesquisa (MP-1; MP-2; MP-3);
- A Matriz Final foi apresentada às interlocutoras, coletivamente, para ser analisada. Esse foi um momento rico de aprendizagens, uma vez que as professoras expuseram suas impressões e sentimentos em relação aos dados apresentados, bem como em relação aos tensionamentos provocados pelo processo da pesquisa e, em especial, pelas narrativas.

Após essa etapa, as dimensões encontradas foram organizadas em categorias e analisadas segundo os princípios da análise de conteúdo.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Minayo (2000), a *análise de conteúdo* vem sofrendo críticas na atualidade, devido ao fato de que alguns pesquisadores a concebem como uma técnica de interpretação de textos, pouco articulada com os contextos nos quais os fenômenos encontrados se inserem. Porém, a autora sugere uma proposta de análise de conteúdo, na qual “a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida” (MINAYO, 2000, p.77). É nessa perspectiva que analisei os achados desse estudo.

A pesquisa gerou uma grande quantidade de dados. A fim de tornar possível sua análise, foi necessária a organização e interpretação ao longo de todo processo, conforme já descrito anteriormente. Segundo Mazzotti, a organização e compreensão dos dados

[...] se faz através de um processo em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvelando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p.170).

³⁸ A Matriz Final teve o mesmo modelo das Matrizes Parciais.

Para a análise³⁹ dos fenômenos encontrados, foram observados os seguintes passos, a partir de cada um dos instrumentos de pesquisa:

- a) Leitura de todo o material escrito com o objetivo de obter uma compreensão geral;
- b) Leitura com a finalidade de identificar unidades de significado;
- c) Transformação das expressões cotidianas do sujeito na linguagem de enfoque da pesquisa – compreensão e interpretação do *significado* das expressões cotidianas dos sujeitos, expressando-as na linguagem das teorias;
- d) Elaboração da síntese final.

A partir do terceiro passo foi possível organizar/definir as categorias de análise, conforme descrito a seguir.

3.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Por meio do estudo dos dados encontrados, foi possível identificar as categorias que me possibilitaram compreender os fenômenos investigados.

Inicialmente considerei necessário compreender melhor a *inovação*, a fim de me possibilitar uma visão ampliada dos pressupostos epistemológicos que têm servido de referência para o estudo desse tema, tensionados ao cotidiano da E.M.E.F.S. Salgado Filho. Para tal, contei com as seguintes categorias⁴⁰:

- a) *Ruptura com a forma tradicional de ensinar;*
- b) *Gestão participativa;*
- c) *Reconfiguração dos saberes;*
- d) *Reorganização da relação teoria/prática;*
- e) *Perspectiva orgânica da experiência desenvolvida;*
- f) *Mediação entre subjetividades e conhecimento;*
- g) *Protagonismo.*

Por meio dessas análises ampliei conhecimentos e concepções referentes à inovação e aos movimentos inovadores desencadeados na E.M.E.F.S. Salgado Filho. Com esse olhar

³⁹ Roteiro construído a partir do esquema elaborado pela Prof^ª. Dr^ª Maria Augusta Salin Gonçalves, intitulado *Sugestão de procedimentos de análise de cunho fenomenológico-hermenêutico*, que teve como referência: FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Análise do Discurso no Brasil: notas à sua história*. 2006. Disponível em: <<http://spider.ufrgs.br/discurso>> Acesso em: 19 dez. 2006.

ampliado defini as categorias⁴¹ – as quais emergiram das realidades vivenciadas ao longo do processo de coleta de dados - que me possibilitaram compreender “*que motivações e compromissos mobilizam os professores a inovarem suas práticas profissionais*” - problema central dessa investigação. As mesmas ficaram assim definidas:

- a) *Relevância de valores pessoais constituídos na família;*
- b) *Vivências positivas e impactantes no período de escolarização;*
- c) *Formação acadêmica rupturante de concepções constituídas;*
- d) *Consciência do inacabamento;*
- e) *Desejo consciente do desenvolvimento de práticas que promovam a criticidade e autonomia;*
- f) *Comprometimento com a felicidade dos alunos;*
- g) *Gestão escolar democrática.*

A fim de facilitar a compreensão da metodologia utilizada ao longo do processo de pesquisa apresento, a seguir, o Quadro 1 – “*Movimento Metodológico e as Questões de Pesquisa*” e o Quadro 2 – “*Síntese do Movimento Metodológico*”:

⁴⁰ Estas categorias foram utilizadas por Cunha (2006), em estudo referente à inovação nas práticas universitárias e serão melhor descritas no Capítulo 6 (seis) dessa Tese.

⁴¹ As categorias serão melhor explicitadas no capítulo 7 (sete) dessa Tese.

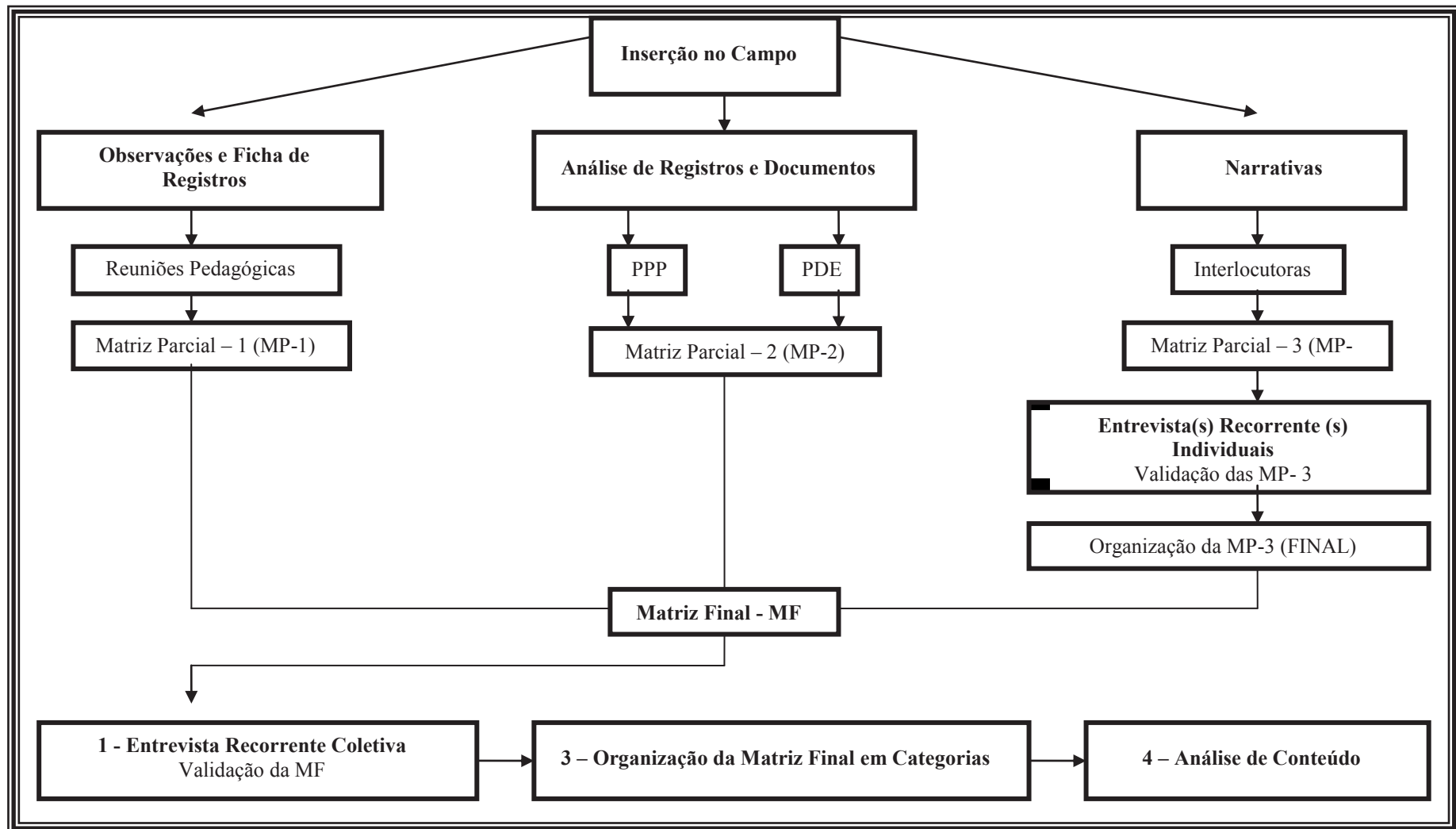
Quadro 1 - Movimento Metodológico e as Questões de Pesquisa

PROBLEMA DE PESQUISA	QUESTÕES DE PESQUISA	PROCEDIMENTOS/ INSTRUMENTOS*
<i>Que motivações e compromissos mobilizam os professores a inovarem suas práticas profissionais?</i>	O que motiva os professores a inovarem? A <i>ressignificação</i> de <i>crenças, conceitos e concepções</i> , construídos ao longo de suas trajetórias de vida? Uma <i>pré-disposição</i> existente, justamente em função dessas <i>crenças, conceitos e concepções</i> construídos em suas histórias vividas? Os tensionamentos e a relação dialética de todos esses fenômenos que constituem os professores inovadores?	- Narrativas - Análise de Documentos (PDE)
	Como se dá a construção profissional dos professores capazes de propor rupturas paradigmáticas, nas estruturas formais de educação?	- Observações - Narrativas - Análise de Documentos (PDE)
	A cultura institucional influencia os professores a exercerem práticas inovadoras <i>ou</i> a inovação está mais centrada no individual do que no coletivo da escola?	- Observações - Análise de Documentos (PPP) - Narrativas
	Que compromissos instigam os professores a inovarem suas práticas?	- Observações - Narrativas - Análise de Documentos (PDE)

Fonte: AUTOR.

*Obs.: As Entrevistas Recorrentes foram utilizadas como estratégia organizativa e analítica dos dados, complementando-os, quando necessário.

Quadro 2 - Síntese do Movimento Metodológico



Fonte: AUTOR.

É importante salientar que as opções metodológicas aqui descritas foram cuidadosamente definidas a fim de possibilitar a compreensão dos fenômenos investigados. Estas opções revelaram, também, o meu *ser pesquisadora*, ampliando e ressignificando a aprendizagem permanente do *ato de pesquisar*.

E, assim, definido o campo de pesquisa, as interlocutoras e a metodologia a ser utilizada – iniciei o diálogo com outros pesquisadores dessa mesma temática, a fim de ampliar saberes, construir novos referenciais, sustentar meus pensamentos e melhor compreender os processos de inovação desencadeados pelos professores em suas trajetórias. Para tal, realizei criterioso processo de revisão da bibliografia sobre a inovação na educação, no Brasil. É o que trago a seguir.

4 COM QUEM DIALOGAR PARA FALAR DE INOVAÇÃO

“O destino da humanidade também é determinado pelas respostas que a cada momento são dadas pelos homens de seu tempo: às velhas perguntas ou a novas perguntas. As velhas perguntas apenas levam a civilização a continuar no rumo anterior. As novas provocam rupturas e forçam a humanidade a dobrar esquinas civilizatórias”.
(Terezinha A. Rios)

Acredito ser oportuno, nesse momento, dialogarmos sobre o *termo inovação*, entendido, na contemporaneidade, sob múltiplos olhares e a partir de diferentes lugares, fazendo-se presente nas mais diversas situações: nos mercados ascendentes, nas tecnologias, nas práticas docentes, nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho.

Nesse sentido, a inovação tem provocado discussões nos mais variados campos do conhecimento, trazendo abordagens e reflexões de múltiplas naturezas. Basta folhearmos um jornal ou uma revista, ligarmos a televisão, andarmos pelas ruas da cidade ou por vias de acesso intermunicipais, que logo encontraremos os apelos à *inovação* nas campanhas publicitárias de diferentes instituições - voltadas à educação, ao comércio, à indústria, ao lazer, entre outros, conforme podemos constatar nas Figuras 1, 2 e 3 a seguir:

Figura 9 - Inovação na Indústria: Estratégia de Marketing



Fonte: ACERVO DA AUTORA.

Figura 10 – Inovação na Oferta de Serviços: Estratégia de Marketing



Fonte: ACERVO DA AUTORA.

Figura 11 – Inovação na Educação: estratégia de Marketing



Fonte: Jornal NH- Diário de Canoas – Jornal VS - Jornal de Gramado ABC –RS: Domingo, 10/01/2010.

Percebe-se que a inovação passa a ser incorporada como *estratégia econômica*, capaz de levar os “não consumidores⁴²” ao consumo *sem oposição*, pois é colocado ao seu alcance, àquilo que anteriormente não tinham acesso (CHRISTENSEN; ANTHONY; ROTH, 2007). A inovação, nesses casos, encontra-se a serviço do capital, no sentido de captar novos consumidores ao consumo acrítico e/ou sem reflexão.

Ressalto que considero função da escola andar na *contramão* dessa lógica, visando à formação de sujeitos que sejam capazes de buscar o consumo de forma crítica e responsável, que sejam capazes de tomar decisões sobre suas formas de viver e usufruir dos bens que a revolução industrial e o sistema capitalista trouxeram - de forma desigual e, por que não dizer, desumana - à sociedade atual. Penso que a escola precisa estar atenta a essas realidades, contribuindo para a formação de sujeitos-cidadãos, capazes de analisar suas reais necessidades de consumo. Nesse sentido, a escola assume um compromisso com a cidadania, percebendo cada cidadão, como sujeito ativo nos processos de ressignificação e de construção de uma nova lógica de relações na contemporaneidade, sem deixar de lembrar que as relações no mundo do trabalho estão aí imbricadas. Acredito que “a educação, isoladamente, não transforma a sociedade, mas a transformação na educação é parte da transformação social” (AZEVEDO, 2007, p.107).

Nessa perspectiva, penso que o presente diálogo – o qual parte do pressuposto de que não há *uma* verdade, mas *verdades* constituídas de diferentes realidades e olhares – poderia tornar-se frágil e superficial, caso não trouxesse à luz tais discussões.

Christensen, Anthony e Roth (2007), salientam que, para o campo da educação, grandes inovações remodelam a oferta do ensino, favorecendo ao crescimento de instituições com diferentes modelos de gestão, tais como: o ensino on-line, que possibilitou o acesso de milhares de estudantes à universidade; e a criação dos cursos de Educação Superior profissionalizantes, de curta duração, favorecendo a profissionalização rápida e economicamente acessível. Cursos que, sob meu olhar, em muitos casos, desqualificam as ações educativas, aligeirando o processo de formação, visando à ocupação de *postos de trabalho*⁴³, desvinculados dos processos culturais, políticos, econômicos e históricos, que constituem o mundo do trabalho na atualidade. Os autores, com o olhar nos novos modelos de

⁴² “Não consumidores” é a expressão utilizada por Christensen, Anthony e Roth (2007) ao se referirem àqueles que não têm acesso a determinados bens ou serviços – por falta de poder aquisitivo-financeiro para adquiri-los; ou por não estar suficientemente escolarizado e, assim, não compreendendo suas formas de utilização.

⁴³ Durante muito tempo as Instituições voltadas à Educação Profissional destinavam-se ao treinamento de técnicas bem definidas para o preenchimento de determinados postos de trabalho, com ênfase na preparação para o fazer, sem preocupação com o questionar, propor, criar, avaliar (GONÇALVES; BOTINI; PINHEIRO et al., 2002). Esse modelo de educação perdura ainda hoje, em vários ambientes educativos.

gestão e aumento do capital das organizações, ao referenciar tais modalidades de ensino não fazem considerações às ideologias e concepções que as sustentam. No entanto, acredito não ser este o momento para ampliarmos tal discussão, pois essa se constituiria em *outra* investigação!

De acordo com o Decreto nº 5.563/2005 (BRASIL, 2005), o qual dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, em seu artigo 2º, a inovação é entendida como a “introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulta em novos produtos, processos ou serviços”.

Ao refletir sobre essas concepções, as quais contêm em si as marcas de distintas ideologias, concordo com Andrade (2004), quando afirma que “inovação” parece uma palavra mágica, carente de definição precisa e que é definida por grupos sociais os mais diversos.

O autor salienta, ainda, que é possível apontar duas grandes tendências quando se pretende compreender o conceito de inovação tecnológica no mundo contemporâneo: as correntes econômicas; e a sociologia construtivista das técnicas, que criou espaço para a incorporação da temática nas Ciências Sociais (ANDRADE, 2004, p.90). Segundo a primeira vertente, o comportamento empreendedor deve introduzir e ampliar as inovações tecnológicas nas organizações, considerando o fator econômico como essencial nas tomadas de decisão. Já no que se refere à sociologia construtivista das técnicas,

O determinismo presente no debate econômico sobre a lógica e os modelos de inovação, relacionado à noção de eficiência e racionalidade dos agentes, precisa dar lugar a uma abordagem contextual e multilinear, que não aceita como autossuficientes os parâmetros das escolhas econômicas (ANDRADE, 2004, p.92).

Ampliando ainda esse diálogo, poderíamos abordar a inovação na perspectiva do debate ambiental, da medicina, da sociologia, e de muitas outras ciências ou campos do conhecimento. No entanto, não esgotaríamos a diversidade que esse termo guarda em si.

Decido, então, *viajar na história*, a fim de melhor compreender as múltiplas faces da inovação na atualidade. Descubro que esse vocábulo se origina do latim – *innovatio/innovationis* – (CUNHA, 2007, p.552) tendo-se, no século XV, o primeiro registro de seu uso, por meio dos vocábulos *ennouaço* e *emnouaçam*, que se modificaram através dos tempos, para o termo *inovação* (século XVI). Inovação é um desdobramento do termo “novo” – do latim *novus* (século XIII), que significava “moço, jovem”, “original”, “de pouco uso”.

Sendo assim, a *inovação* tem sido relacionada ao longo da história, com o *novo*, conforme descrito por Houaiss, Villar e Franco (2009) ao defini-la como “concepção, proposição e/ou realização de algo novo; coisa nova; novidade – antônimo de manutenção

(p.424). Enquanto que *novo*, de acordo com os mesmos autores, significa “o que é recente, moderno, antônimo de antigo; jovem, de pouca idade; que ainda não foi usado, que se encontra no início de um ciclo, de um processo; inexperiente, novato; que apareceu pela primeira vez; inédito, antônimo de tradicional (p.531).

Parece-me que a evolução natural da língua, no caso do termo *inovação*, situou-se tanto no campo do *vocabulo* em si; como no que se refere ao seu sentido e concepção, que tem sido adequado às ideologias de diferentes naturezas e cenários. Nesse sentido, em ampla revisão da bibliografia referente à inovação, Lucarelli (2009), no diálogo com Braga, Genro e Leite (1997), destaca que

[...] o encuadre tecnicista es el que há derivado em uma estigmatización del término “innovaciones”. Al respecto señalan que en esto inciden la relación histórica de las innovaciones con las concepciones funcionalistas acerca de la educación, y actualmente con las concepciones neoliberales (LUCARELLI, 2009, p.31).

E assim, ao longo da história, e assumindo diferentes estigmas e roupagens, o termo *inovação* tem sido utilizado, na maior parte dos casos, sem muita reflexão, numa perspectiva aplicacionista e/ou funcionalista da educação, atendendo às necessidades emergentes dos mercados que se modificam - sendo fortemente relaciona à *novidade* e ao *novo*.

Entendo, assim, ser importante discutirmos sobre o que vem a ser o *novo*, a *novidade*, a *inovação*, no contexto do presente estudo!

Considerando que a inovação tem sido associada à *novidade* e que, “do ponto de vista do senso comum, a novidade é associada com o avanço; mais ainda, com a melhoria” (RIOS, 2002b, p.156), Rios questiona: “A novidade implica necessariamente melhoria? Implica em transformação que traz benefícios? É necessariamente *renovadora*?” (RIOS, 2002a, p.156),

Ao refletir a cerca desses questionamentos, me atrevo a afirmar que a *inovação na educação*, vai além do novo ou da novidade, e assume, no contexto desse estudo, a perspectiva de “uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando a uma melhoria da ação educativa” (CARDOSO, 1997), que requer rupturas paradigmáticas, no sentido de transformar a “inquietude em energias emancipatórias” (SOUSA SANTOS, 2005, p.346). Inquietudes que me conduzem a percorrer novos caminhos, na tentativa de compreender com maior clareza e amplitude o tema em estudo.

4.1 O OLHAR DA EDUCAÇÃO SOBRE A INOVAÇÃO

Alguns pesquisadores e pesquisadoras têm estudado a relação dialética entre a inovação e a escola, enquanto elementos potencialmente transformadores, que interagem com outros fenômenos, em movimentos não lineares - ora impulsionando a rupturas paradigmáticas, ora retraindo os avanços num esforço de manutenção da atual organização escolar e das relações daí decorrentes.

Na intenção de desvelar estes fenômenos, procurei identificar as tendências e pressupostos que vêm contribuindo para a compreensão da *inovação na educação*. Para tal, investiguei a produção de conhecimento referente à temática, observando o recorte temporal de cinco anos - 2003 a 2007⁴⁴, com base na análise de:

- quatro periódicos indexados pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://servicos.CAPES.gov.br/webqualis/>) - qualidade A / Circulação Internacional, que segue: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas); Educação e Pesquisa (USP – Universidade de São Paulo); Educação e Realidade (UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul); Revista Brasileira de Educação (ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação);
- um periódico indexado CAPES (<http://servicos.CAPES.gov.br/webqualis/>) – qualidade A / Circulação Nacional, no que segue: Cadernos de Educação (UFPel – Universidade Federal de Pelotas);
- anais das reuniões anuais da ANPED e dos encontros do ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino;
- teses e dissertações defendidas no país.

Iniciei esse estudo analisando os periódicos acima descritos. Li atentamente todos os resumos dos artigos publicados e, sempre que me deparava⁴⁵ com o tema *inovação na educação*, passava à leitura completa do texto. Esse trabalho me conduziu à construção de um quadro, por mim denominado “*Quadro Resumo da Revisão da Bibliografia*”⁴⁶ (Apêndice C),

⁴⁴ É importante salientar que a temática *Inovação na Educação* continua sendo pesquisada, sob diferentes abordagens - conforme podemos constatar nas publicações em Anais de Congressos e Seminários, em Periódicos, em Teses e Dissertações - ao longo dos anos de 2008 a 2011.

⁴⁵ Sempre que, ao ler os resumos, não conseguia identificar se os mesmos referiam-se ao tema *inovação na educação*, fazia a leitura do artigo completo, a fim de verificar sua centralidade.

⁴⁶ O referido Quadro foi salvo em CD, uma vez que foram muitas as informações coletadas, levando-me a produção de um extenso material.

no qual registrei os achados desta etapa da investigação. No quadro registrei os seguintes itens referentes aos trabalhos: título, autor(s), resumo, palavras-chave e observações.

Após a análise dos periódicos, me dediquei aos anais da ANPED e do ENDIPE. Devido à extensa quantidade de textos, para encontrar os artigos de meu interesse, utilizei a ferramenta “busca” disponibilizada nos próprios “CDs” dos anais e/ou pelo “Microsoft Office Word”, tendo como palavra-chave “inovação”. Os registros dos dados encontrados foram, também, realizados no *Quadro Resumo da Revisão da Bibliografia*.

Iniciei, então, a busca pelo tema *inovação* nas teses e dissertação disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A busca foi realizada por meio das expressões: *inovação+educação*, *escola+educação* e *aprendizagem+inovação*. Foi necessário incluir esses termos, a fim de “filtrar” e dar foco à pesquisa, uma vez que esse ambiente disponibiliza trabalhos dos mais variados campos do conhecimento, não somente da educação. Todos os achados foram, também, registrados no *Quadro Resumo da Revisão da Bibliografia*.

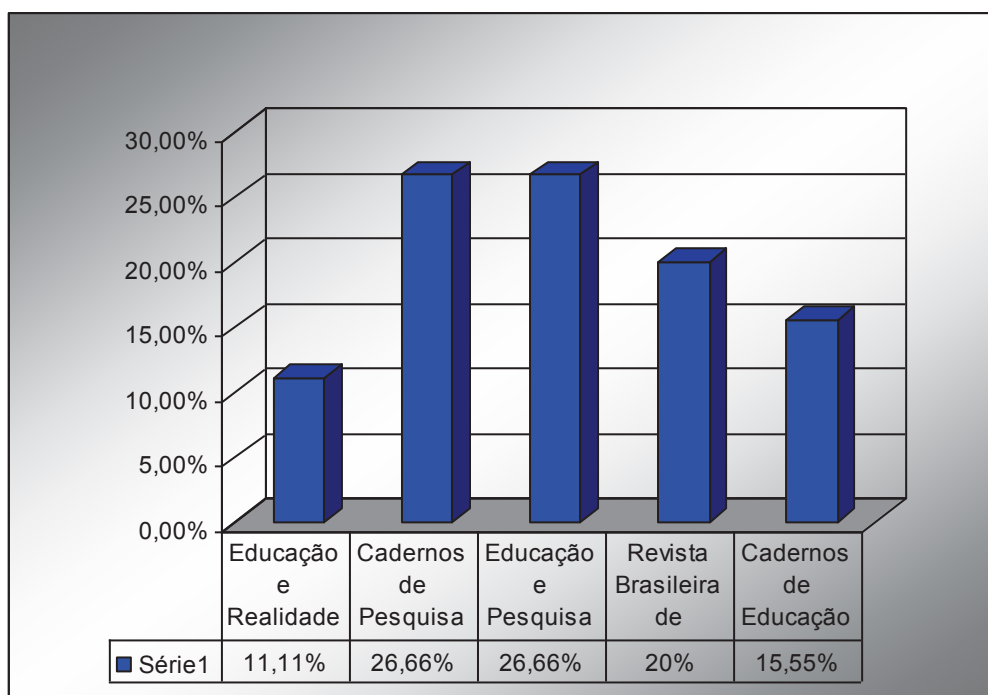
Com a realização dessa pesquisa, foram encontrados 136⁴⁷ (cento e trinta e seis) estudos abordando a *inovação na educação*. Ao analisar os dados, inicialmente mantive o foco nos aspectos quantitativos, organizando-os em quatro quadros (Apêndice D), a fim de identificá-los com maior clareza. Essa organização possibilitou a elaboração de oito gráficos, com o objetivo de facilitar a visualização dos dados. Ao concluir essa etapa do estudo, iniciei a análise qualitativa dos fenômenos encontrados, a partir da elaboração de um quadro quantitativo, o qual serviu de ponto de partida para a análise posterior.

Conforme podemos perceber com o auxílio do Gráfico 1, foram publicados 45⁴⁸ (quarenta e cinco) artigos referentes à *inovação na educação*, no período anteriormente descrito, nos periódicos analisados, estando assim distribuídos: *Cadernos de Pesquisa* (12 – 26,66%); *Educação e Pesquisa* (12 – 26,66%); *Revista Brasileira de Educação* (9 – 20%); *Cadernos de Educação* (7 – 15,55%) e *Educação e Realidade* (5 – 11,11%).

⁴⁷ Para fins de análise, este dado (136) passa a representar 100% dos estudos, pois constitui a totalidade a ser considerada.

⁴⁸ Neste contexto, os 45 (quarenta e cinco) artigos representam 100% da totalidade.

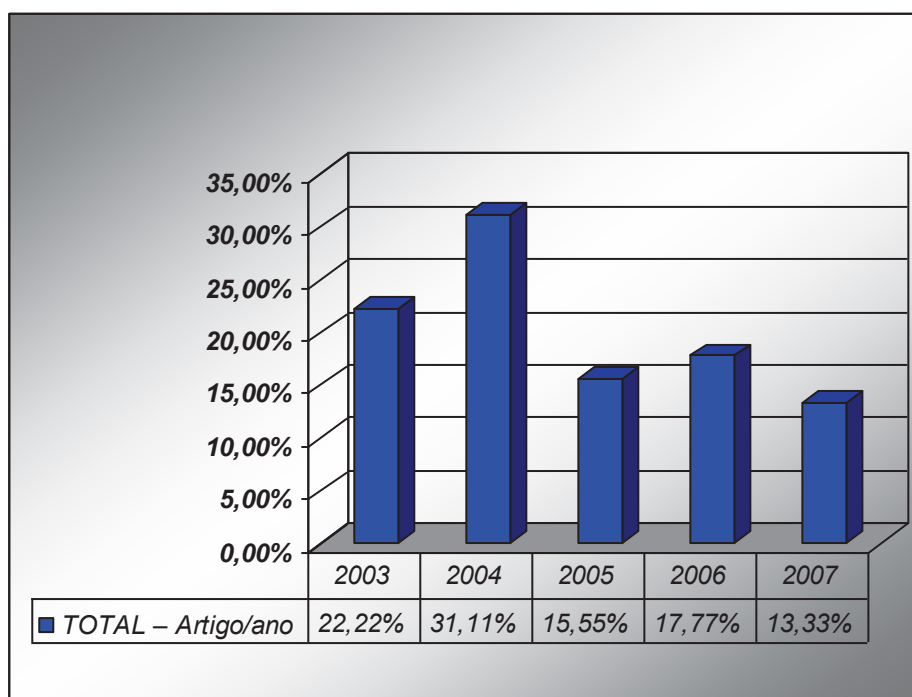
Gráfico 1 – Número de Artigos/ Periódicos



Fonte: AUTORA.

Já ao considerar o número de artigos publicados anualmente, destacam-se os anos de 2003 (10 – 22,22%) e 2004 (14 – 31,11%), parecendo haver certa tendência de diminuição do interesse pela temática *inovação na educação* ao longo dos últimos 3 (três) anos analisados: 2005 (7 – 15,55%); 2006 (8 – 17,77%); 2007 (6 – 13,33%), conforme indica o Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Artigos Periódicos/ Ano



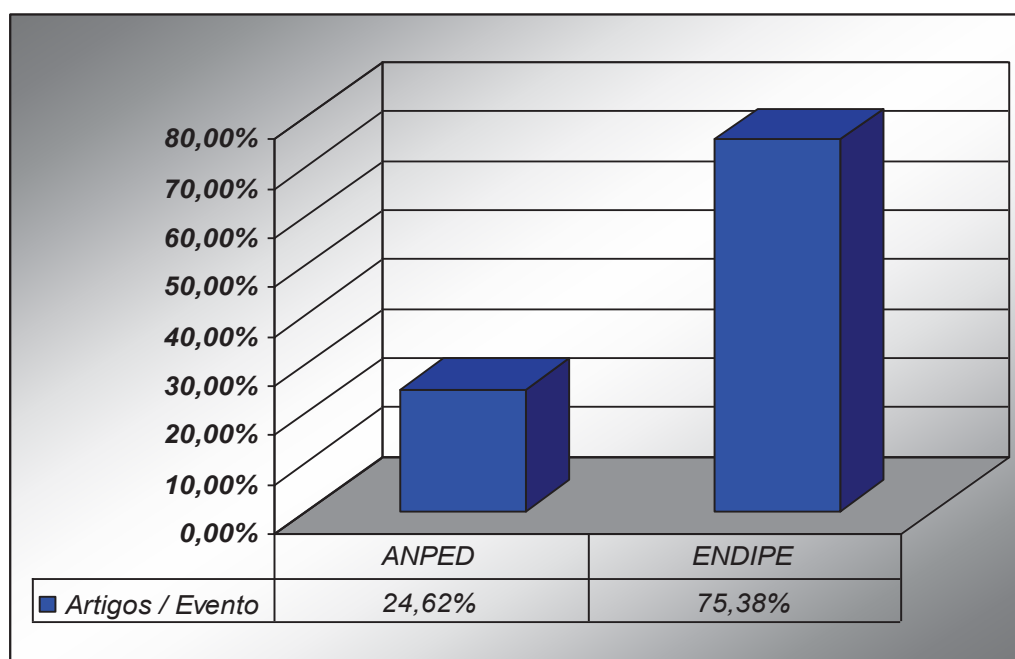
Fonte: AUTORA.

Pergunto-me sobre as temáticas que passaram a mobilizar aos pesquisadores, nos últimos anos. Esses teriam abandonado seus estudos referentes à inovação? O que ocupou o lugar da temática inovação, nos estudos realizados nos anos de 2005 a 2007?

Já nos eventos ANPED e ENDIPE, identifiquei 65⁴⁹ (sessenta e cinco) artigos referentes à inovação. Observei que, mesmo sendo o segundo um evento que ocorre a cada dois anos, a quantidade total de artigos publicados em seus anais (49 – 75,38%), supera os da ANPED (16 – 24,62%), evento de periodicidade anual. O Gráfico 3 evidencia essa constatação:

⁴⁹ Neste contexto, os 65 (sessenta e cinco) artigos representam 100% da totalidade.

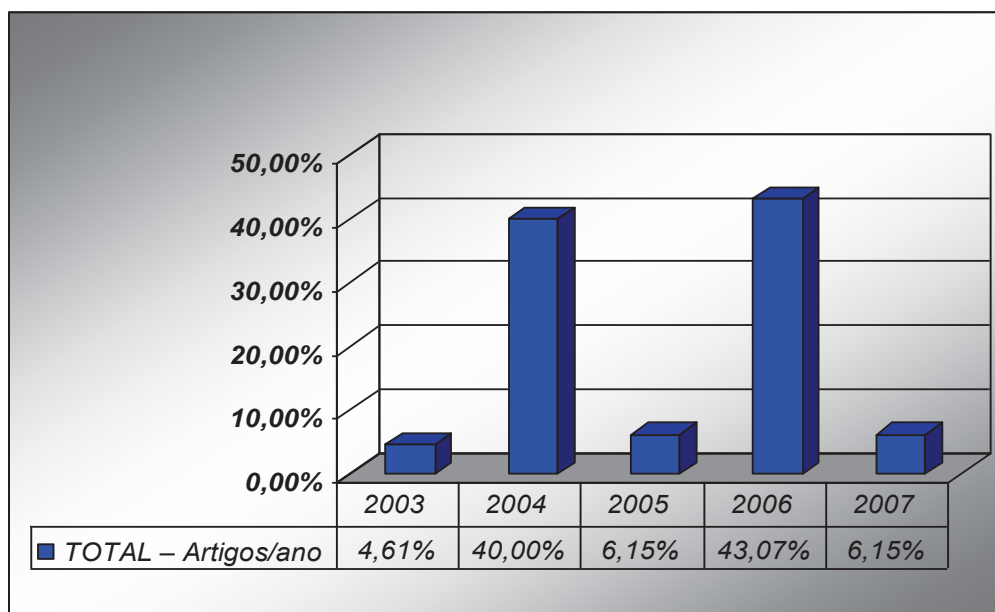
Gráfico 3 – Artigos/ Eventos



Fonte: AUTORA.

Sendo assim, nos anos de realização do ENDIPE, está a maior concentração de artigos referentes à inovação na educação: 2004 (26 – 40%), 2006 (28 – 43, 07%), totalizando 83,07% da produção científica sobre inovação na educação publicada nesses eventos. Os artigos publicados em 2003 (3 – 4,61%), 2005 (4- 6,15%) e 2007 (4- 6,15%) representam apenas 16,91% da totalidade de publicações nos eventos investigados, no período estudado, conforme podemos perceber no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Artigos dos Eventos/ Ano



Fonte: AUTORA.

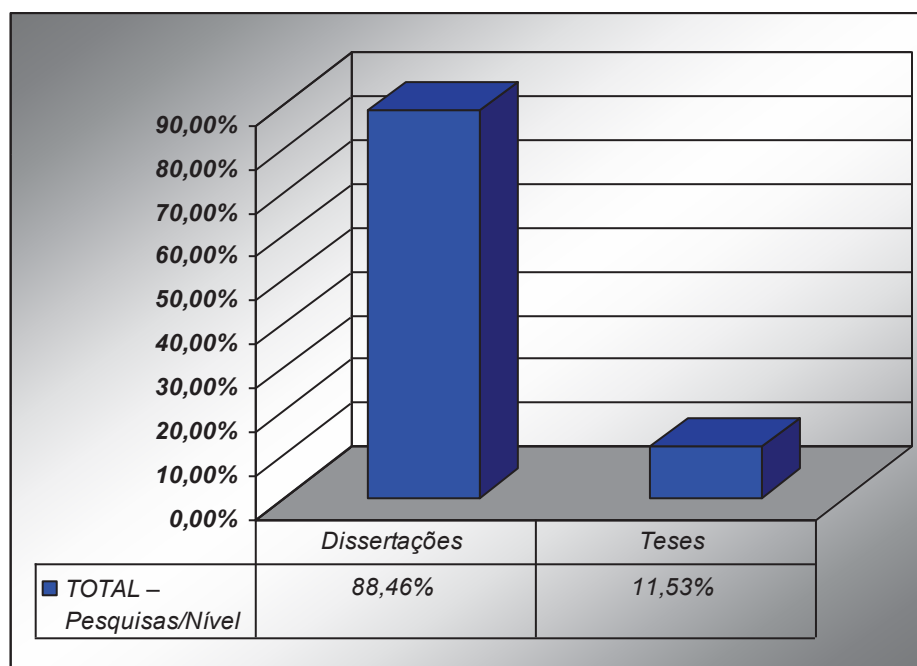
Observei, ainda com auxílio do Gráfico 4, um pequeno aumento no número de artigos no ano de 2006, se comparado com 2004 (anos de realização do ENDIPE); sendo que 2005 e 2007 também revelam um pequeno aumento na produção, se relacionados à 2003. Esse fato pode revelar uma tendência de aumento do interesse pela temática em questão, ao contrário do que apontava a quantidade de artigos publicados nos periódicos analisados (Gráfico 2).

Pude constatar, também, ao analisar o Gráfico 5 que, no período dos últimos cinco anos, foram realizadas 23 (vinte e três – 88,46%) pesquisas de Mestrado, contendo como tema central a inovação na educação, enquanto que somente 3 (três – 11,53%), de Doutorado⁵⁰, num total de 26⁵¹ (vinte e seis) investigações encontradas.

⁵⁰ CAPES – Banco de Teses e Dissertações

⁵¹ Neste contexto, os 26 (vinte e seis) artigos representam 100% da totalidade.

Gráfico 5 – Pesquisas/ Nível



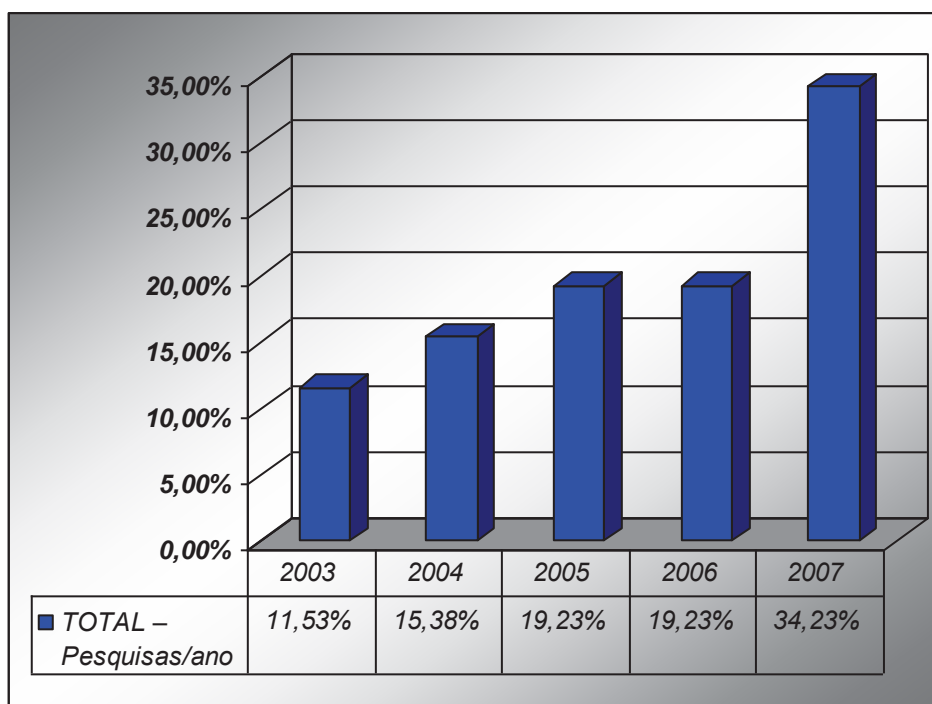
Fonte: AUTORA.

Questiono-me com relação aos elementos que constituíram esse fenômeno: estariam relacionados à questões referentes ao *prestígio* do tema no meio acadêmico? Por que as pesquisas realizadas nos Mestrados não estão *provocando* a academia, no sentido de dar continuidade e aprofundamento às descobertas, nos processos de doutoramento? Por que o tema tem sido abandonado e por qual/quais tem sido substituído?

Ainda com o olhar – e a curiosidade – nas teses e dissertações, percebo outro fenômeno a ser considerado: houve um pequeno e gradativo aumento anual na quantidade de pesquisas sobre *inovação na educação*, ao longo dos cinco anos analisados⁵², conforme podemos verificar com o auxílio do Gráfico 6:

Gráfico 6 – Quantidade de Pesquisas/ Ano

⁵² 2003 (3 – 11,53%); 2004 (4 – 15,38%); 2005 (5 – 19,23%); 2006 (5 – 19,23%); 2007 (9 – 34,61%).

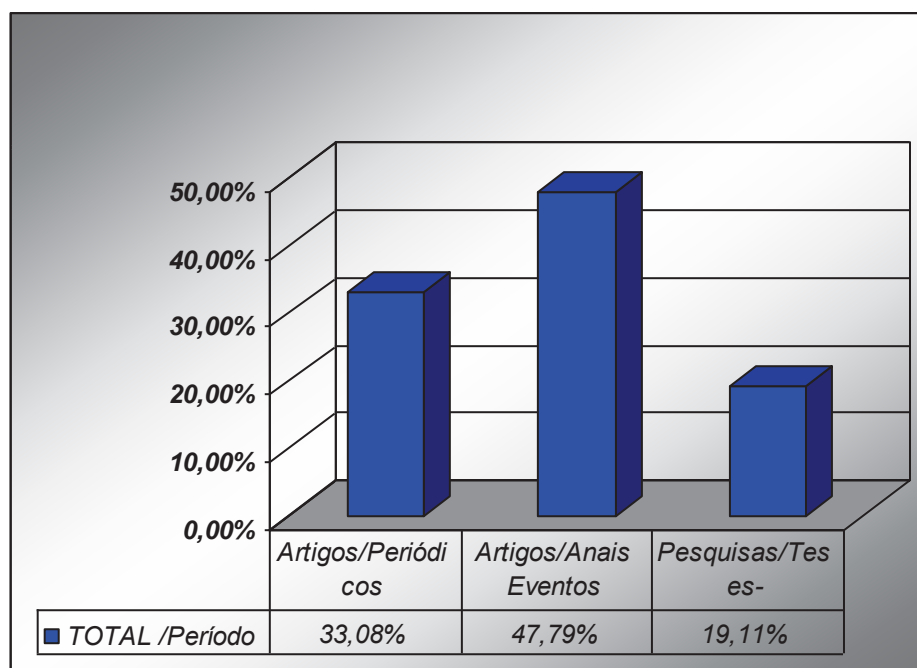


Fonte: AUTORA.

Esta possível *tendência* parece contrariar o que indica o Gráfico 2, referente às publicações nos periódicos analisados, mas, também, parece coincidir com as revelações da análise anual dos eventos ANPED e ENDIPE – Gráfico 4.

Dando continuidade à análise dos dados e ao observar a totalidade dos artigos (136 – 100%), considerando sua origem, constatei que a maior parte deles (65 – 47,79%) foi publicada nos anais dos eventos ANPED e ENDIPE, superando, em quantidade, os artigos publicados nos periódicos (45 – 33,08%) e as pesquisas de Mestrado e Doutorado (26 – 19,11%).

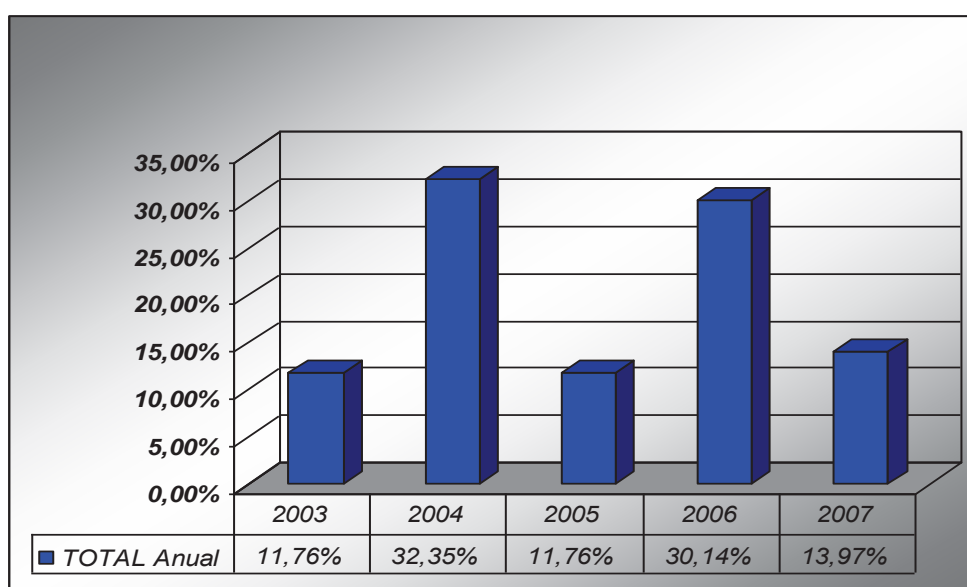
Gráfico 7 – Total de Artigos ou Pesquisas/ Origem



Fonte: AUTORA.

Ainda analisando os dados obtidos no panorama geral, registrados no gráfico 8, fica evidente que nos anos 2004 (44 – 32,35%) e 2006 (41 – 30,14%) houve maior produção de artigos e pesquisas realizadas com foco na *inovação na educação*, havendo uma visível redução quantitativa dos estudos relacionados ao tema nos anos de 2003 (16 – 11,76%), 2005 (16 – 11,76%) e 2007 (19 – 13,97%).

Gráfico 8 – Total de Artigos ou Pesquisas/ Ano



Fonte: AUTORA.

Possivelmente os fenômenos constatados com o auxílio dos Gráficos 7 e 8, que evidenciam a superação quantitativa de publicações sobre inovação, nos eventos ANPED e ENDIPE, em relação aos periódicos e às teses e dissertações, ocorra devido à própria natureza dos eventos, que possibilita a participação de um grande número de pesquisadores. Essa constatação me leva a pensar que esses eventos têm atingido um de seus objetivos principais - disseminar e socializar investigações e descobertas no campo da educação, que promovam a reflexão referente aos avanços e inovações no meio educacional.

Estas descobertas foram importantes e significativas para meu estudo, pois me possibilitaram identificar *onde* e em que *períodos* o tema inovação foi mais recorrente e discutido. No entanto, de nada serviriam tais informações, se não me possibilitassem compreender de que *forma* a inovação foram tratada nesses artigos e pesquisas!

Para melhor compreender as concepções, bem como os fenômenos que levaram aos pesquisadores a deterem-se na temática *inovação na educação*, organizei os dados encontrados em *unidades de significado*, para, posteriormente, definir as seguintes *dimensões*:

- Inovação, tecnologia e desenvolvimento econômico;
- Formação de professores e inovação na prática docente;
- Inovação, reformas e políticas públicas para a educação;
- Estudo de experiências educativas inovadoras;
- Estudo de movimentos e/ou autores que propõem a inovação na educação,
- O método da pesquisa como instrumento de inovação;
- Inovação enquanto ruptura paradigmática, numa perspectiva emancipatória.

Essas dimensões tiveram recorrências⁵³ diferenciadas, conforme demonstrado no Quadro a seguir:

Quadro 3 – Dimensões / Recorrência

Dimensão	Recorrência	
	Quantidade	Percentual
Inovação, tecnologia e desenvolvimento econômico	28	20,58%
Formação de professores e inovação na prática docente	17	12,5%
Inovação, reformas e políticas públicas para a educação	22	16,17%
Estudo de experiências educativas inovadoras	34	25%
Estudo de movimentos e/ou autores que propõem a inovação na educação	5	3,67%
O método da pesquisa como instrumento de inovação	2	1,47%
Inovação enquanto ruptura paradigmática, numa perspectiva emancipatória	28	20,58%

Fonte: AUTOR.

⁵³ Os percentuais referentes às categorias estão relacionados com a totalidade da produção na área, sendo assim, os 136 estudos representam 100%.

Por se tratar de uma análise com abordagem qualitativa, considero oportuno refletir sobre cada uma das dimensões identificadas, a fim de possibilitar a compreensão das mesmas:

- *inovação, tecnologia e desenvolvimento econômico*: 28 (vinte e oito - 20,58%) dos artigos e/ou pesquisas encontrados relacionavam a inovação com o uso de tecnologias, tanto na sala de aula, como em cursos a distância. Porém, as concepções que sustentavam os discursos e práticas narradas, nem sempre eram da mesma natureza. Alguns dos autores entendiam ser a tecnologia fundamental para haver inovação, como podemos perceber no texto a seguir: “[...] uma escola que vise gerar inovação na educação não poderia furtar-se à inclusão dessas tecnologias (MONTES; SILVA; LEITE, 2004)”, referindo-se ao uso do computador, televisão e vídeo. Outros autores, no entanto, entendem que “os recursos inovadores de tecnologias educacionais não são sinônimos de inovação – o seu uso como ferramenta para ampliar a ação pedagógica é o grande diferencial”, sendo assim, “[...] o uso por si só do computador não é sinônimo de inovação, inovador é o uso que faremos dele”. Nesse sentido, as tecnologias são entendidas como facilitadoras ou provocadoras de transformação, mas “a mediação pedagógica acontece na postura do professor, nas formas de tratar um conteúdo, no modo de estabelecer relacionamento entre os alunos e destes com seu contexto maior” (BARROS, 2004). As tecnologias são abordadas, também, como enriquecedoras das práticas dos professores, no sentido de promover o “*empreendedorismo*” - entendido como “*uma inovação na educação*” (MAISSIAT, 2007). Essa concepção parece se aproximar das afirmativas de Delgado (2006), ao tensionar os impactos da inovação tecnológica sobre a economia e sua influência na educação, associando a inovação na educação, à criatividade e ao empreendedorismo.
- *formação de professores e inovação na prática docente*: 17 (dezessete - 12,5%) dos artigos e/ou pesquisas encontrados se referem à formação dos professores como elemento potencialmente inovador de suas práticas. Alguns autores focalizaram seus estudos na transformação das práticas dos professores, a partir de sua própria ação, conforme podemos constatar no artigo “A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente” (FRANCO, 2005). De maneira geral, os artigos e/ou pesquisas apontam para uma mesma

direção: compreender o professor como “elemento-chave para a concretização de inovações e mudanças nas culturas escolares” (VIÑAO, 2004). Nesse sentido, os autores esforçam-se para ressignificar a formação inicial e continuada dos professores, a partir dos contextos em que se dão, situando-as histórica e socialmente. Ainda ancorados por essa mesma concepção, algumas pesquisas objetivam analisar sob que condições podem ocorrer mudanças profissionais e pessoais como resultado da formação inicial ou continuada dos professores, conforme observar-se no artigo de Davis et al. (2007, p.227), que teve por objetivo “avaliar se a participação de professores de redes municipais do Estado de São Paulo em um programa de licenciatura em nível superior, [...], ocasionava alterações nas posturas docentes dos alunos-professores”.

- *inovação, reformas e políticas públicas para a educação*: os 22 (vinte e dois - 16,17%) artigos sobre os quais me refiro a seguir, abordaram os temas *reforma e políticas públicas para a educação*, estudando seus efeitos com relação às mudanças pretendidas e mudanças reais alcançadas. Foram utilizados diferentes vieses para tais estudos, tais como: políticas públicas e/ou reformas do ensino na Educação Básica⁵⁴; reformas e/ou políticas públicas para a Educação Superior – algumas com a centralidade na formação do professor⁵⁵; estudo de reformas e/ou políticas para educação, ocorridas no século XIX e/ou início do século XX e seus impactos na atualidade⁵⁶; e impacto das reformas de ensino e das políticas públicas para a educação no trabalho docente⁵⁷. Tais estudos apontam para a necessidade de mudanças reais nos sistemas educativos. No entanto, mostram, também, que as mudanças nem sempre são provocadas pelas reformas ou políticas públicas, pois, em muitos casos, exigem a implementação imediata de novas práticas ou inovações, assim como o abandono de antigas rotinas, e podem ter como consequência a desvalorização dos objetivos iniciais propostos por teóricos e/ou legisladores, por parte dos docentes, que as entendem como meros procedimentos burocráticos formais, conduzindo as reformas ao fracasso (CHACOROSKI, 2006).

⁵⁴ Trabalhos pautados em experiências no Brasil, Portugal e América Latina por KRAWCZYK, 2003; BUENO, 2004; FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004; ANTUNES, 2005; ZIBAS, 2005a, 2005b; HADDAD, 2006.

⁵⁵ Trabalhos realizados por MAUÉS, 2003; SILVA JÚNIOR, 2003; SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005; ANPED, 2005; NUNES; ALBUQUERQUE, 2006; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; SCHEIBE; DULRI, 2006; ZILBOVICIUS, 2007.

⁵⁶ Estudos desenvolvidos por CAVALIERE, 2003; PAULILO, 2004; MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006.

Penso que esse é um aspecto importante a ser considerado no que tange ao estudo da inovação na educação, uma vez que, em muitas circunstâncias, a mesma é confundida com a implementação de políticas e/ou reformas. No entanto, penso ser fundamental ressaltar que se constitui dever do Estado definir diretrizes para a educação – desde que essas sejam construídas de forma democrática e participativa – a fim de favorecer ao desenvolvimento da sociedade e, conseqüentemente, do país. Nesse sentido, o grande impasse está em identificar “a serviço de quem” estas diretrizes estão sendo construídas/implementadas.

- *estudo de experiências educativas inovadoras*: 34 (trinta e quatro – 25%) artigos foram encontrados, evidenciando centralidade no estudo de diferentes experiências educativas, as quais foram consideradas inovadoras. Nesse sentido, percebi que os trabalhos⁵⁸ foram elaborados em função de três eixos: *outras formas de organização da escola*; *inovação na avaliação* e *outros modelos de ensino*. Entre eles, destaco: experiências na educação infantil – reflexões a partir de Bakhtin⁵⁹; a interdisciplinaridade⁶⁰; a escola ciclada e/ou a progressão parcial⁶¹; a Educação Física enquanto elemento para construção de outros modelos de organização escolar⁶²; e a avaliação enquanto propulsora de mudanças na prática docente (REZENDE; DALBEN, 2004; WEBER, 2007). Considero importante ressaltar o trabalho de Dal Ri e Vieitez (2004), o qual se refere à educação no MST – Movimento dos Sem-Terra, abordando a estrutura, os processos escolares, bem como as funções da escola nesse contexto social, ampliando o estudo para a dimensão do contexto escolar da sociedade em geral. Saliento, também, o trabalho de Araújo (2005), que tem o propósito de descrever e compreender uma experiência alternativa e inovadora de educação do e no campo, ocorrida em uma instituição da rede de Escolas Famílias Agrícolas (EFA) — no extremo oeste do Estado da Bahia. Segundo Arroyo (2006), grande parte dos avanços da escola na direção da humanização e dos direitos, se dá a partir das experiências de educação nos movimentos sociais, que mantêm outra lógica de organização escolar, vislumbrando a construção da cidadania. Contreras

⁵⁷ Estudos de FARIAS, 2003; LOPES, 2004; MAUÉS, 2005; CHACOROSKI, 2006.

⁵⁸ Considero importante registrar que, em muitos desses artigos, não foi abordado com clareza a concepção de inovação que os sustentou.

⁵⁹ Estudos realizados por KRAMER, 2004; KISHIMOTO; SANTOS; BASÍLIO, 2007; MOTTA, 2007.

⁶⁰ CAPONERO, 2006.

⁶¹ JACOMINI, 2004; KRUG, 2006.

⁶² CORREIA, 2005; FERNANDES, 2005; GUEDES; DEPIERI, 2006.

Domingo, ao discorrer sobre as possibilidades de uma “outra escola”, sustentada por “outra lógica” salienta que

Há outras escolas, que são um modelo a seguir porque *não são um modelo*, mas sim uma inspiração para buscar a criação de outras formas de educação que amplie a imaginação criadora, para sairmos do círculo vicioso da crítica, ao passo que só se encontra energia negativa como oposição reativa. Ao ensinar outros espaços, tempos, relações, o saber e formas de experiências, aparecem outras sensibilidades, como também novos problemas e circunstâncias que requerem pensar de novo o que queremos da infância, nossa relação com ela, [...], a sociedade e o mundo, e nossa presença nele (2004, p.9, grifo do autor).

Acredito que o estudo de experiências positivas de educação têm contribuído fortemente para o avanço da organização escolar, vislumbrando a democratização da educação, bem como a construção de outras lógicas que venham a sustentar o trabalho docente, favorecendo a transição paradigmática necessária, ao se almejar uma escola e uma sociedade mais humanizada.

- *estudo de movimentos e/ou autores que propõem a inovação na educação*: da totalidade dos trabalhos encontrados, 5 (cinco – 3,67%) têm a centralidade no estudo de movimentos ocorridos ao longo da história e/ou das teorias de autores-pesquisadores, que propõem avanços e transformações na prática docente. São eles: o estudo do espírito de inovação que se construiu a partir da Semana da Arte Moderna, ocorrida em 1922 (LEITE; PANAZZI, 2005); o movimento da Reforma Protestante do século XVI e as concepções educacionais de Lutero (BARBOSA, 2007); as contribuições da produção foucautiana para a transformação da educação (JÓDAR; GÓMES, 2004; GALLO, 2004); e a contribuição de Vygotsky para as práticas educativas inovadoras em arte (TELLES, 2005).
- *o método como instrumento de inovação*: mesmo tendo encontrado somente 2 (dois – 1,47%) trabalhos sob essa perspectiva, considero importante salientá-los devido a sua relevância. No artigo “*La etnografía ataca de nuevo a retórica y realidad de la innovación pedagógica en las organizaciones escolares*”, Serón (2006) aborda o potencial da etnografia para a investigação das distâncias entre a retórica e a realidade em matéria educativa, propondo o repensar da organização escolar. Enquanto que Fontes (2004, p.11) tem, em seu trabalho, o objetivo de “refletir sobre a importância do método narrativo e da escuta pedagógica para a construção de discursos alternativos à fala hegemônica na educação, mediante uma atuação docente que investigue sua própria prática”. Os dois trabalhos visam

a transformação das concepções hegemônicas na educação, a partir da utilização de diferentes metodologias investigativas no e do trabalho docente.

- *inovação enquanto ruptura paradigmática, numa perspectiva emancipatória*: constatei que os autores dos 28 (vinte e oito – 20,58%) artigos que abordaram a inovação enquanto ruptura paradigmática, numa perspectiva emancipatória, foram motivados por fenômenos de diferentes naturezas, desenvolvendo estudos significativos, os quais organizei nos seguintes eixos: a inovação curricular e resistências possíveis - ruptura com os paradigmas de reprodução ou regulação⁶³; a concepção de inovação dos professores e as bases epistemológicas que as sustentam⁶⁴; as práticas pedagógicas que estimulam a reconfiguração de saberes relacionados com o ensinar e o aprender – envolvendo rupturas paradigmáticas⁶⁵; a formação (inicial ou continuada) dos professores, enquanto forma de construção da profissionalidade⁶⁶; as políticas públicas de educação⁶⁷; a visão do aluno sobre inovação na educação⁶⁸; os projetos de ensino (ou de ação didática) e seu potencial inovador da sala de aula⁶⁹; estudos de caso e experiências inovadoras, que evidenciaram uma perspectiva de ruptura paradigmática e tinham como pressuposto central a emancipação⁷⁰; e a articulação da teoria e da prática⁷¹. Dentre estes 28 (vinte e oito) estudos, constatei que 21 (vinte e um) referem-se à investigação de fenômenos relacionados à Educação Superior – cursos de formação de professores, relacionando-se, indiretamente, à Educação Básica; enquanto que somente 4 (quatro) artigos estão voltados diretamente para a pesquisa na Educação Básica; e 3 (três) abordam a inovação sem se referir a um nível específico de ensino. Sendo assim, 75% dos artigos por mim identificados nessa dimensão, desenvolveram estudos da inovação entendida como *ruptura paradigmática*, numa perspectiva emancipatória, voltam-se para a Educação Superior, sem deixar de tensionar sua relação com a Educação Básica. Constatei,

⁶³ PARASKEVA, 2003; BROILO, 2006a, 2006b; LEITE, 2006; TAVARES, 2006; MESSER, 2007.

⁶⁴ CORDEIRO, 2004; DIAS, 2004.

⁶⁵ SILVEIRA, 2004; CUNHA; AZEVEDO; RODRIGUES; FRAGA; KONARZEWSKI, 2006; DONATO, 2006; FARIAS, 2006; FORSTER; FAGUNDES, 2006; ZANCHET, 2006; ZUFFI, 2006; ALBUQUERQUE, 2007; PEDROSO, 2007; PALMA, 2007.

⁶⁶ MALLMANN, 2004; CASTANHO, GIUNGI, 2006.

⁶⁷ ZANCHET; CUNHA, 2006.

⁶⁸ MACHULIS, 2003.

⁶⁹ SALAZAR; BEHRENS; MONTOYA, 2004; VEIGA, 2006.

⁷⁰ CUNHA; LEAL; AZEVEDO, 2004; FICHTNER, 2006.

⁷¹ FERNANDES; SLOUZA; CUNHA, 2004; LUCARELLI, 2006.

também, que a grande maioria dos autores desses artigos, sustentaram seus estudos, prioritariamente, em Sousa Santos. No entanto, considero importante salientar que, para Albuquerque (2007), a inovação é entendida como *técnica*, por identificá-la mais presente no campo da produção e da administração. A autora utiliza o termo *mudança* como ruptura mais radical (no sentido de raiz) com o sistema educacional vigente (ABUQUERQUE, 2007). Creio que essas diferenças conceituais precisam ser levadas em consideração quando se pretende realizar um estudo mais detalhado sobre a inovação na educação.

Nesse sentido, considere ser oportuno dar continuidade a esses estudos, buscando entender a trajetória histórica da educação no Brasil. É o que socializo a seguir.

5 TENDÊNCIAS E REPERCUSSÕES DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL - INOVAÇÕES EDUCACIONAIS?

*Os poderosos podem matar uma, duas ou
até três rosas, mas jamais poderão
deter a primavera.
(Che Guevara)*

Somos seres históricos e, assim, constituídos de trajetórias as mais diversas. Contudo, as marcas que nossas experiências, estudos, vivências, relacionamentos vão forjando em nossos imaginários e ações, nem sempre ficam claras e perceptíveis – por àqueles com quem convivemos e por nós mesmos. Assim, em grande parte das vezes, vamos vivendo sem compreender muito bem os motivos que nos levam a pensar e agir de uma ou outra forma. Por essas razões, considere⁷² importante conhecer melhor as concepções que prevaleceram ao longo da trajetória histórica da educação no Brasil. Conforme Saviani (2007),

[...]considerando-se a inerente historicidade do fenômeno educativo, o conhecimento desse fenômeno em seu desenvolvimento histórico-objetivo fornece elementos da maior relevância não apenas para entender a educação, mas também para realizá-la praticamente” (p.21).

Sendo assim, e por esse estudo tratar da inovação na educação, cabe, a meu ver, esforçar-me para identificar e compreender os movimentos de ruptura paradigmática vivenciados no cenário histórico de construção das ideias educacionais no país. Acredito que esse olhar ampliado, imbricado e tensionado aos diferentes momentos políticos, sociais e econômicos da sociedade brasileira em permanente construção, contribuíram profundamente para a análise dos achados dessa investigação, pois “como poderia compreender os movimentos educacionais – e até mesmo, as inovações na educação – sem considerar as condições em que se desenvolveram, as concepções e intencionalidades das ideias pedagógicas⁷³ que os constituíram, em diferentes momentos históricos, carregados, também, de concepções e intencionalidades? Como poderia compreender a educação, no contexto da contemporaneidade, sem compreendê-la ao longo da histórica, que a constitui”?

A estreita relação entre as ideias educacionais e os diferentes momentos históricos da humanidade se evidencia em ações concretas ao longo dos tempos. Sendo assim,

⁷² Considero importante citar que tive esse entendimento a partir da sugestão da Prof^ª. Dr^ª. Beatriz Ficher, componente da Banca de Qualificação do Projeto de Tese.

⁷³ Tomo emprestado o termo “ideias pedagógicas”, utilizado por Saviani (2007), uma vez que fundamentei meus estudos referentes à compreensão histórica da educação no Brasil, principalmente nas pesquisas do referido autor.

[...] o entendimento de como as ideias se encarnam na prática pedagógica assumindo uma forma específica que decorre do embate entre as ideias propriamente ditas e as condições particulares de sua implementação, como se evidencia na forma assumida pelas ideias religiosas na prática pedagógica dos jesuítas nas condições coloniais; na metamorfose que sofreram as ideias iluministas na prática das aulas régias; ou no modo como os ideais liberais foram traduzidos na organização escolar republicana, ajuda a tomar consciência da maneira como se articulam na prática pedagógica cotidiana as ideias educacionais que circulam em nosso meio. Com isso criam-se as condições para introduzir maior coerência e consistência na ação educativa (SAVIANE, 2001, p.21-22).

Com o propósito de investigar as inovações na educação, imbricadas aos contextos históricos que as movem e constituem trago, a seguir, um breve histórico das ideias pedagógicas no Brasil, utilizando-me dos períodos⁷⁴ e respectivas nomenclaturas organizados por Saviani (2007):

- 1º Período (1549 – 1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
- 2º Período (1759 – 1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
- 3º Período (1932 – 1969): Predominância da pedagogia nova;
- 4º Período (1969 – 2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista.

Este breve ensaio me possibilitou identificar alguns dos movimentos rupturantes das concepções pedagógicas no Brasil e suas repercussões ao longo da história, bem como perceber sua presença viva, em muitas práticas educacionais atuais.

5.1 1º PERÍODO (1549-1759): MONOPÓLIO DA VERTENTE RELIGIOSA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL

Com a chegada dos portugueses no Brasil, no ano de 1500, o país passou a sofrer a influência da chamada *civilização ocidental e cristã*. Iniciou-se, assim, um doloroso processo de profundas mudanças nos modelos culturais dos - até então - habitantes do território (atualmente) brasileiro.

⁷⁴ O autor salienta que essa é uma das maneiras de organização das “ideias pedagógicas no Brasil”, ao serem periodizadas. Esses períodos foram organizados por meio da pesquisa realizada por Saviani e seus colaboradores, de agosto de 1996 a julho de 1998 (primeira fase) e agosto de 1998 a julho de 2000 (2ª fase).

Em 1549 foi instituído um Governo Geral, tendo Tomé de Sousa como seu primeiro governador, o qual chegou às terras brasileiras no mesmo ano e trazendo consigo os primeiros jesuítas⁷⁵, com a missão de converter os povos que aqui habitavam, à fé católica.

Para cumprir com tal missão,

[...] os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas” (SAVIANI, 2007, p.26).

Segundo Freitag (1986),

Os colégios e seminários dos jesuítas foram desde o início da colonização os centros de divulgação e inculcação do cristianismo e da cultura europeia, ou seja, da ideologia dos colonizadores. Declaradamente sua função consistia em subjugar pacificamente a população indígena e tornar dócil a população escrava (p.47-48).

No entanto, é importante ressaltar, que as populações indígenas⁷⁶, nativas do território (atualmente) brasileiro, antes da chegada dos portugueses, viviam em uma organização social e cultural próprias, sendo que “a educação também se fazia presente” (SAVIANI, 2007, p.36). Com a chegada dos portugueses, esta cultura foi desconsiderada e o processo de colonização abarcou, de forma articulada e dialética, três momentos diferenciados:

[...] a posse e a exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2007, p.29).

Nesse sentido podemos pensar que as ideias pedagógicas no Brasil, postuladas a partir das intervenções portuguesas, foram caracterizadas por fortes traços autoritários e colonizadores, distanciados da construção de conhecimentos emancipatórios e/ou autônomos. Para Sousa Santos (2005)

[...] no projeto da modernidade, podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem e o conhecimento-emancipação cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade (p.29).

⁷⁵ Quatro padres, e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega.

⁷⁶ Tomo como referência a organização social dos Tupinambá, uma vez que, segundo Saviani (2007), a mesma era representativa das populações indígenas do Brasil, na época.

As afirmativas do autor me levaram a pensar que, no período de colonização do Brasil, fez-se presente o *conhecimento-regulação* como finalidade da educação. Nesse sentido, identifico a intencionalidade dos colonizadores – ao desenvolverem seus planos educativos, em relação aos colonizados – em destruir/romper bruscamente, por meio da dominação, os modelos culturais e sociais dos habitantes do território explorado.

Podemos, então, afirmar que esse foi um movimento rupturante e, assim, inovador? Talvez afirmássemos que sim, uma vez que, frente à cultura indígena, houve a intencionalidade, por parte dos colonizadores, de construção de uma nova maneira de pensar e organizar a vida, no que se refere à educação, aos valores, à cultura e às tradições. No entanto, essas proposições não se caracterizam como elementos emancipatórios, mas como imposição autoritária e de regulação, na direção da domesticação (FREIRE, 2000). Essas concepções são contrárias ao conceito e concepção do qual tenho me utilizado para discutir a inovação – caracterizada por movimentos de ruptura⁷⁷, com motivações emancipatórias. Assim, não considero os movimentos colonizadores como inovações educacionais.

As diretrizes da organização didática e das concepções que fundamentaram as ações pedagógicas dos jesuítas tiveram início com Inácio de Loyola⁷⁸, em 1552, por meio da elaboração das constituições jesuítas, que definiam rigidamente as atividades dos agentes ligados ao ensino. Essas serviram de orientação para a elaboração do *Ratio Studiorum*, que tinha por objetivo complementar e especificar as constituições em um pormenorizado plano de estudos, obtendo sua versão definitiva em 1599.

Segundo Saviani (2007),

O Plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias (p.55).

⁷⁷ Para Kuhn (2011, p.211) “quando a comunidade científica repudia um antigo paradigma, renuncia simultaneamente à maioria dos livros e artigos que o corporificam, deixando de considerá-los como objeto adequado ao escrutínio científico”. É importante salientar que a ruptura não se dá de imediato, mas se constitui em um processo de descontinuidade de conceitos, concepções e epistemologias.

⁷⁸ Inácio de Loyola escreveu as constituições jesuítas, que deram origem a uma organização rigidamente disciplinada, enfatizando a absoluta abnegação e a obediência ao Papa e aos superiores hierárquicos (*perinde ac cadaver*, "disciplinado como um cadáver", nas palavras de Inácio). O seu grande princípio tornou-se o lema dos jesuítas: "*Ad maiorem Dei gloriam*" ("à maior glória de Deus"). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Companhia_de_Jesus>. Acesso em: 28 dez. 2010.

Com um caráter universalista e elitista, o *Ratio Studiorum* ou, conforme também denominado, o *Plano de Estudos da Companhia de Jesus*, desempenhou um papel significativo frente ao desenvolvimento da educação moderna, pautando a organização e as atividades dos inúmeros colégios fundados e dirigidos pela Companhia de Jesus. Suas ideias pedagógicas “correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2007, p.58). Seus fundamentos, portanto, aparecem presentes nas práticas docentes atuais, nos mais variados contextos educativos.

É importante salientar que, nas *entrelinhas* dos movimentos jesuíticos, se fazia presente a intencionalidade de defender a hegemonia católica contra a expansão da Reforma protestante. “[...] Para isso, procuraram [os jesuítas] compatibilizar a liderança católica com as exigências dos novos tempos, apoiando-se firmemente na herança clássico-medieval” (SAVIANI, 2007, p.59). Assim, os jesuítas se utilizaram dos clássicos da antiguidade para promover a instrução cristã, em lugar da literatura contemporânea da época – impregnada de anticatolicismo – defendendo a “pedagogia ativa”, o que lhes conferia um caráter de superação das práticas educativas medievais em direção à pedagogia moderna, com a emergência de um homem – cristão – ativo, que traduzisse em ações a fé que professava, não bastando orar e meditar (SAVIANI, 2007).

Com base nesses breves recortes da história, podemos afirmar que o sistema educacional do Brasil-Colônia cumpriu com diferentes funções, voltadas aos interesses da coroa portuguesa (FREITAG, 1986), bem como da própria igreja católica romana, manifestando-se por meio de pedagogias que assumiam “novas roupagens”, porém, conservando em si antigas concepções. As orientações educacionais jesuíticas predominaram no ensino brasileiro por, aproximadamente, dois séculos, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias⁷⁹, em 1759.

No entanto, os modelos educativos forjados nesse período da história, não foram substituídos “como um passe de mágica”, uma vez que os movimentos rupturantes se manifestam e se concretizam por meio da *transição paradigmática*. Sendo assim, as concepções e diretrizes educativas dos jesuítas coexistiram – e, em alguns casos, ainda coexistem – com novas formas e novas concepções de educação. É o que trago a seguir.

⁷⁹ A expulsão dos jesuítas se deu devido a uma série de fatores inter-relacionados, tais como os conflitos de caráter econômico originados pela forma de gerenciamento dos seus bens materiais, em consonância com as regras capitalistas em ascensão; por questões de ordem filosófica, no que se refere à escravidão dos africanos e utilização pacífica da mão de obra indígena; pela questão política, por se indisporerem com as Coroas de Portugal e Espanha, quando da abolição do Tratado de Tordesilhas, dividindo as colônias da América de acordo com o domínio efetivo dos territórios (SAVIANE, 2007).

5.2 2º PERÍODO (1759-1932): COEXISTÊNCIA ENTRE AS VERTENTES RELIGIOSA E LEIGA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL

Conforme Sousa Santos (2005), ao longo da Idade Média duas formas de conhecimento eram reconhecidos: o conhecimento religioso e o do senso-comum, este fortemente relacionado aos *fazeres* do cotidiano. No entanto, já no início do século XVI, um profundo e doloroso⁸⁰ processo de ruptura paradigmática se iniciou, provocando a lenta e irreversível mudança conceitual frente à existência humana. São as primeiras manifestações do período conhecido como *modernidade*, o qual, segundo o pesquisador, busca romper com tudo o que é subjetivo, provocando a humanidade no sentido de dominar a natureza pela ciência, que deveria possibilitar sua compreensão, por meio da razão.

Em consonância com esse processo, entre os séculos XVI e XVIII assistiu-se, na Europa, “à emergência e a estruturação de uma nova forma de educação destinada a ser a forma dominante em seguida: a escolarização” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.57).

A emergência dessas concepções frente à compreensão do mundo natural, imbricadas às tendências educacionais manifestadas na Europa provocaram, no ano de 1759⁸¹ a proposição de uma nova ideologia educacional, em contraposição à ideologia e concepções até então difundidas pelos jesuítas.

Com o fechamento dos colégios por eles criados e sua expulsão de Portugal e de suas colônias – incluindo o Brasil – foi instituída, em 1759, a reforma dos estudos menores, isto é, dos estudos primário e secundário. A reforma criava “disposições relativas ao diretor de estudos e aos professores de gramática latina, de grego e de retórica” (SAVIANI, 2007, p.82), privilegiando os estudos das chamadas humanidades e, assim, o ensino correspondente ao nível secundário. O ensino das primeiras letras que compunham a parte inicial dos estudos menores - o nível primário – foram incluídos na segunda fase da reforma, regulada em lei em 1772.

⁸⁰ Sousa Santos (2005) aborda como doloroso processo de ruptura, salientando as (des)humanidades ocorridas na época, àqueles que ousavam ir contra os dogmas da igreja. Cita como exemplo a inquisição, a qual mantinha de forma cativa, os pensamentos e descobertas, da maior parte da população.

⁸¹ Nesse período, “sobre a base da reforma urbana de Lisboa implantava-se o regime do “despotismo esclarecido”, doutrina cuja versão portuguesa foi idealizada pelo próprio Pombal e que se manteve dominante até a revolução liberal de 1820” (SAVIANI, 2007, p.81). Nesse contexto histórico, Pombal apresentou os nove princípios básicos do novo Estado por ele instituído que, entre outras definições, determinou o fechamento dos colégios jesuítas, em 28 de junho de 1759 – aproximadamente três meses antes da expulsão dos jesuítas, ocorrida em 28 de junho do mesmo ano.

A reforma de 1759 e as aulas régias, que compreendiam o estudo das humanidades, mantinham a educação entregue a outras ordens religiosas aliadas ao governo lusitano, como antes haviam sido aos jesuítas.

É importante lembrar que esses acontecimentos ocorreram inseridos em um contexto de mudança mais ampliada, de nova percepção e nova forma de explicar os fenômenos naturais e sociais, com ênfase na *razão*, em oposição às explicações pela *fé*.

Para realizarmos uma análise mais ampliada dessas mudanças ideológicas, refletidas na educação, se faz necessário considerarmos o contexto histórico em que as mesmas aconteceram. O uso da razão em oposição às crenças e explicações pela fé, propunha uma *nova* maneira de *explicar* o mundo. A base dessa explicação e entendimento, para a época, foram, no meu entender, rupturantes, forjando um *novo* posicionamento frente à vida, que acompanhava, no entanto, os interesses do capital e das elites. Nesse sentido, cabe relembra as palavras de Rios (2002a), quando pergunta: “O novo é sempre bom?”. Eis aqui um desafio, no sentido de percebermos as rupturas paradigmáticas propostas, sem vinculá-las ao *estigma* de “boas” ou “ruins”, mas, dando-nos o direito de compreendê-las, situando-as histórica e socialmente. O período aqui explorado trouxe avanços significativos para a ciência da sociedade da época. Porém, é importante ressaltar que a educação continuou sendo imposta pelo Estado Português às suas colônias e, o universo das ciências, em Portugal, não venceu a fé.

Nesse contexto, no qual Portugal encontrava-se em fase de expansão mercantil, o sistema educacional continuava a serviço de uma pequena parcela da população – as elites da Coroa Portuguesa e os filhos homens dos usuários da terra. Mais uma vez, então, observamos a educação enquanto ferramenta de dominação e exploração.

Saliento que as ideias pedagógicas contidas nas reformas de 1759 e 1772⁸² da instrução pública, incorporaram o ideário iluminista⁸³, visando a modernizar Portugal, a fim de colocá-lo no nível do “Século das Luzes”, conforme ficou conhecido o século XVIII. “Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados” (SAVIANI, 2007, p.103). De acordo com Saviani (2007), significava, também, a ênfase nas ideias de progresso

⁸² Conhecidas como Reformas Pombianas

⁸³ *O iluminismo é a saída do homem de um estado de menoridade que deve ser imputado a ele próprio. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio intelecto sem a guia de outro. Imputável a si próprios é esta menoridade se a causa dela não depende de um defeito da inteligência, mas da falta de decisão e da coragem de servir-se do próprio intelecto sem ser guiado por outro. Sapere aude! Tenha a coragem de servir-te da tua própria inteligência! – é, portanto, o lema do Iluminismo (KANT, 1784).*

e perfectibilidade humana, assim como a defesa do conhecimento racional como meio para a superação de preconceitos e ideologias tradicionais.

No entanto, o sistema das aulas régias, criadas pelas reformas anteriormente citadas, pouco alterou a realidade educacional no Brasil, assim como não se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais.

Segundo Saviani (2007), as reformas “tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos” (SAVIANI, 2007, p.107), por esse motivo, uma das estratégias constituía-se em criar poucas escolas, porém bem aparelhadas e voltadas para os setores estratégicos, antes de aumentar a quantidade das mesmas.

As aulas régias foram estendendo-se pelo país, mesmo enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores. Ao rei cabia a criação das aulas isoladas⁸⁴ e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para receberem seus ordenados, arcando com sua manutenção.

O sistema das *Aulas Régias* no Brasil permaneceu praticamente inalterado na virada do século XVIII para o seguinte, estendendo-se ainda durante o primeiro reinado.

Com a proclamação da independência do Brasil, em 1822, o imperador destacou a necessidade de criação de uma legislação especial para a instrução pública, isto é, a organização de um sistema de escolas públicas, a ser implantado em todo o território nacional. Após vários debates, foi aceita a proposta de organização do ensino público em três graus, que objetivavam, respectivamente, a instrução comum, tendo como objeto a verdade e conhecimentos úteis a todos os homens; estudos básicos referentes a todas as profissões; e a educação científica, destinada à elite dirigente do país. Manifestava-se, nas entrelinhas do projeto, uma ideologia excludente.

No entanto, apesar de amplamente aceito, o projeto não foi implementado, assim como a criação de universidades, também aceito pelas elites governantes. A única definição referente à educação, na época, a qual ficou registrada em lei – a Constituição do Império do Brasil - foi a de que “a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos”. Essa definição estava em sintonia com as normas modernas adotadas em diferentes países.

⁸⁴ “As aulas régias eram sinônimos de escolas, [...] funcionando, em regra, na casa dos professores. [...] Eram aulas avulsas, portanto, as alunos podiam frequentar uma ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si” (SAVIANI, 2007, p.108).

Em outubro de 1827 foi aprovada a primeira lei de educação do Brasil, trazendo diretrizes que, posteriormente, orientaram o modelo curricular da escola primária. Segundo Saviani,

O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências da sociedade (história e geografia) (SAVIANI, 2007, p.126).

Cabe salientar, também, que a referida lei obrigava a adoção do *método mútuo*, também denominado de monitoral ou lancasteriano, o qual preconizava o aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor, uma vez que as classes eram numerosas, a fim de atender à necessidade que se apresentava no cenário da modernidade: instruir muitas pessoas ao mesmo tempo e com um baixo custo. O método estava pautado na memorização e na disciplina e visava a garantir a efetivação das necessidades internas da sociedade moderna.

Segundo Tardif e Lessard⁸⁵ (2005), esse modelo educacional apresentava algumas características, que se mantêm em vigor até a atualidade, tais como:

- Repousava sobre certo número de dispositivos institucionais ao mesmo tempo espaciais e temporais, delimitando um espaço social autônomo;
- As relações escolares ocorriam em um novo sistema de práticas: a pedagogia escolar (exercícios, memorização, repetição, correções e recompensas, exames, deveres, entre outros);
- O novo sistema de práticas definia diversas atitudes e comportamentos sociais que se tornaram, em seguida, tipicamente escolares – posturas e atividades corporais regulamentadas, controle de presença e dos movimentos, controle do tempo, vigilância dos alunos pelo mestre, obediência;
- A escola passou a utilizar diferentes instrumentos que tornaram o discurso escolar em um discurso escrito e por escrever-se;
- A escola passou a requerer a presença dos docentes e uma função central – ensinar a mesma coisa, ao mesmo tempo, da mesma maneira, a um grupo de alunos;

⁸⁵ Essas características foram organizadas por Tardif e Lessard (2005), com base nas pesquisas de outros pesquisadores, tais como Chartier et al. (1976), Compère, (1997), Gauthier (1993), Nóvoa (1987) e Vicent (1980, 1997).

- Os docentes deveriam agir com profundidade sobre os alunos, a fim de socializá-los, moralizá-los e instruí-los.

Percebe-se, então, que esses pressupostos permeiam as diretrizes educacionais da atualidade, mesmo após terem se passado cerca de dois séculos. Eis aí mais um elemento que me motiva a pesquisar a *inovação na educação* – acredito que a compreensão das motivações que levam os docentes a inovarem seus fazeres pedagógicos é potencialmente desafiadora e instigante de novas práticas e novos cenários educativos, também provocadores de rupturas na forma de *pensar e fazer* educação!

Retomando os processos de organização do sistema educacional brasileiro, deparamo-nos com a promulgação de diferentes leis e reformas de ensino, tais como a Lei das Escolas das Primeiras Letras (1772); a Reforma Couto Ferraz⁸⁶ (1854); e a Reforma Leôncio de Carvalho⁸⁷ (1879). Essas leis e reformas, além das diretrizes de ordem administrativa, sinalizavam questões didático-pedagógicas: a Lei das Escolas das Primeiras Letras trazia a obrigatoriedade do método do ensino mútuo; a Reforma Couto Ferraz, propunha o método simultâneo⁸⁸; e a Reforma Leôncio de Carvalho preconizava o método do ensino intuitivo⁸⁹, conhecido como *lições de coisas* e concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial do final do século XVIII até meados do século XIX (SAVIANI, 2007).

Acompanhando o cenário histórico-social e econômico do país, nas últimas décadas do século XIX⁹⁰, a educação passou a ser percebida como peça fundamental frente ao processo de substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre, no sentido de formar o “novo tipo de trabalhador [...] evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país” (SAVIANI, 2007, p.159).

⁸⁶ A Reforma Couto Ferraz, entre outros assuntos, trata da questão da inspeção escolar, da regulação das escolas particulares, do regime disciplinar dos professores e diretores de escola, dos professores adjuntos das escolas primárias (SAVIANI, 2007).

⁸⁷ A Reforma Leôncio de Carvalho reformulou o ensino primário, secundário e superior. A mesma versa sobre a abrangência de liberdade para manter os três níveis de ensino, determinando as condições de higiene e moralidade necessárias. Define, entre outros aspectos, a criação de cursos de alfabetização de adultos e de escolas Normais, fundação de bibliotecas e museus pedagógicos e de bibliotecas populares, a criação de escolas profissionais e de ensino de artes e ofícios (SAVIANI, 2007).

⁸⁸ Visa atender um grande número de alunos separados em subgrupos conforme o grau de desenvolvimento. Segundo esse método, cada professor deveria atender a três classes. Foi criado e sistematizado por São João Batista de La Salle (1651-1719), que suavizou a disciplina escolar da sua época, proibindo os castigos físicos (MÉTODO SIMULTÂNEO, 2002).

⁸⁹ No método intuitivo “o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras” (REIS FILHO, 1995).

⁹⁰ Vale lembrar que esse período antecedeu à abolição da escravatura no Brasil, decretada em 13 de maio de 1888.

É importante lembrar que as concepções difundidas pelos jesuítas, tanto no início da colonização do Brasil, assim como nos anos que antecederam à sua expulsão, não deixaram de permear as instituições e concepções educacionais ao longo dos séculos seguintes. Sendo assim, as ideias pedagógicas religiosas hegemônicas até meados do século XVII,

[...] vão, no século XVIII, defrontar-se e, em larga escala, mesclar-se com as ideias leigas. O Brasil independente, organizado politicamente na forma de Império, será palco da mescla entre as ideias pedagógicas católicas e leigas no século XIX. A instalação do regime republicano, no final do século XIX, fará a balança pender para as ideias leigas. Essas assumirão, a partir da década de 1930, a forma do ideário renovador que encontrará resistência no ideário católico que, progressivamente, irá absorver os métodos novos sem, porém, abrir mão da doutrina tradicional (SAVIANI, 2007, p.443).

É sobre essa nova realidade que trataremos a seguir.

5.3 3º PERÍODO (1932 – 1969): PREDOMINÂNCIA DA PEDAGOGIA NOVA

No período de 1930 a 1945 configuravam-se mudanças estruturais na economia brasileira, em decorrência da crise mundial. A crise cafeeira, o aumento ilimitado da dívida externa, o modelo de substituição das importações, entre outros fatores, contribuíram para o fortalecimento da produção industrial no Brasil.

O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento das forças de trabalho de que elas necessitam. Essa medida política é tomada no interesse do desenvolvimento das forças produtivas [...] mas beneficiando diretamente os diferentes setores privados da indústria (FREITAG, 1986, p.53).

Evidencia-se, então, a tomada de consciência por parte da sociedade política, da importância estratégica da educação no sentido de assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas no setor econômico, político e social. Nessa perspectiva, o Estado assume maior controle das instituições de ensino (inclusive das escolas confessionais) e implanta a obrigatoriedade do ensino primário, atendendo às demandas que emergem dos setores privados da indústria.

Em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930 e em oposição à perspectiva da educação enquanto reafirmação do autoritarismo evidenciado pelos governos, emerge – já germinado na década de 1920 – o movimento denominado de “Escola Nova”, ou “Educação Nova”. O ideário da Escola Nova contrapôs a educação tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e chamou a atenção sobre a realidade integral das pessoas, suas aspirações e o valor relativo dos fatos. Sendo assim, em oposição à

concepção tradicional, que servia aos interesses de classes; a nova concepção vem fundar-se no ‘caráter biológico’ que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito, de acordo com suas próprias aptidões naturais, independentemente das questões de ordem econômica e social (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Em 1932, foi lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*⁹¹, o qual consolidava a visão de um segmento da elite intelectual brasileira que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade, por meio da educação, propagando a ideia de que a reforma social pode ser realizada pela ação sobre o indivíduo que, por sua vez, age sobre si mesmo. O Manifesto tinha por objetivo ter uma educação voltada para todos sem discriminação de classe social, em contraposição à realidade educacional presente no país, uma vez que, até então, a oportunidade de acesso e a qualidade do ensino brasileiro se configuraram como privilégio de uma pequena classe dominante, isto é, uma “casta intelectualizada”; em detrimento de grande parcela da população, formada para atender à necessidade de mão de obra para o trabalho.

O Manifesto se tornou o marco do projeto de renovação educacional do país, uma vez que propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e lutava pela escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O modelo de escola proposto pelo documento se opunha ao modelo hegemônico – tradicional - e preconizava que todas as crianças, dos 7 aos 15 anos, confiadas pelos pais à escola pública, tivessem uma educação comum, isto é, igual para todos (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

O movimento foi alvo da crítica acirrada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada (FREITAG, 1986; SAVIANI, 2007). A divulgação do Manifesto provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico.

No entanto, a década de 1930 e início da década de 1940 foram marcadas por várias reformas⁹², que se caracterizaram pelo “aumento dos mecanismos de repressão e maior restrição aos direitos e garantias individuais” (SAVIANI, 2007, p.268). Segundo Saviani,

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às

⁹¹ O Manifesto foi redigido por Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

⁹² As reformas ocorreram em decorrência da Constituição do Estado Novo, imposta ao Brasil pelo Golpe de 10 de novembro de 1937.

elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2007, p.269).

As reformas foram marcadas, também, pela forte influência da liderança católica⁹³ na formulação da política educacional, minimizando suas críticas em relação ao monopólio estatal do ensino.

Assim, o período entre 1932 e 1947, no Brasil, foi caracterizado pela busca do equilíbrio entre a pedagogia tradicional – representada pelos católicos e pelas elites dirigentes do país – e a pedagogia nova, representada pelos renovadores.

Esta relação foi pouco a pouco tensionada pelo novo cenário que emergia, de aceleração e diversificação do processo de substituição de importações⁹⁴. Com o fim das facilidades ocasionadas pela II Guerra Mundial, o perfil político e econômico do Brasil foi caracterizado pela existência contraditória e conflitiva de uma tendência populista e de uma tendência antipopulista, refletidas na política educacional, que manteve suas discussões voltadas prioritariamente à LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública (FREITAG, 1986). O texto definitivo da LDB só foi sancionado em 1961 e refletia as contradições e os conflitos da classe burguesa brasileira. Segundo Freitag (1986)

[...] o sistema educacional, além de reproduzir globalmente a estrutura de classes, aloca – dentro de cada uma delas – os indivíduos na estrutura ocupacional, não à base do que poderiam ser por suas aptidões, mas à base do que sua condição de classe lhes permitiu ser. Na distribuição das tarefas dentro dos respectivos níveis, as classes alta e média ainda levam vantagem em relação à classe subalterna. Assim, os ramos de estudo de maior prestígio e com maiores chances profissionais no mercado de trabalho (medicina, engenharia, etc.) que exigem dedicação exclusiva e não permitem colateralmente o trabalho na fase de estudos, são quase de exclusivo domínio das classes favorecidas. Estudos que concedem mero título, mas poucas chances profissionais (ciências humanas, literatura, pedagogia, administração) são cursados por filhos de classe baixa (p.68).

Percebe-se, então, que a opção por diferentes cursos em nível médio e superior não se constituía como uma livre opção, mas sim, uma imposição de classe. Essa situação, entre outros fatores, ocasionou forte descontentamento por parte dos estudantes e, em 1964, com a

⁹³ Em especial por Alceu Amoroso Lima. É importante salientar que as reformas educacionais traziam a marca do pacto com a Igreja Católica já estabelecido por Francisco Campos, no início da década de 1930, quando Ministro da Educação e Saúde Pública, introduzindo, “pela primeira vez na história da República, o ensino religioso nas escolas oficiais” (SAVIANI, 2007, p.196).

⁹⁴ Esse processo foi reforçado e assegurado pela II Guerra Mundial. As economias dos países beligerantes passaram a produzir material bélico e a limitar a produção de bens de consumo para a exportação. Dessa forma a indústria nacional teve chances de desenvolver-se, sem a competição dos produtos estrangeiros. Fim da Guerra, essa situação mudou fundamentalmente.

tomada do poder pelos militares, tornou-se pública a preocupação do então Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, de “[...] disciplinar o estudantado: ‘os estudantes devem estudar e os professores ensinar’ (não fazer política)” (FREITAG, 1986, p.83)⁹⁵. Evidenciava-se, então, a preocupação não só com as reações e manifestações dos estudantes, mas também com a forte influência dos professores frente aos processos de politização e cidadania.

Nesse contexto, na década de 1960, a pedagogia nova perde força e entra em crise, abrindo espaço, na década de 1970, às ideias tecnicistas.

5.4 4º PERÍODO (1969 – 2001): CONFIGURAÇÃO DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA PRODUTIVISTA

Com o Regime Militar e o aprofundamento das relações capitalistas, consolidou-se uma concepção produtivista de educação, a qual atendia ao lema positivista “Ordem e Progresso”, que se difundiu na disseminação de uma ideologia da “segurança e desenvolvimento” (SAVIANI, 2007). Sob esses preceitos, estreitaram-se os laços econômicos entre Brasil e Estados Unidos, abrindo espaço para a entrada de empresas americanas no território brasileiro, as quais passaram a necessitar de mão de obra para seu funcionamento produtivo. Esse fato, associado “a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência” (SAVIANI, 2007, p.365), exigia do sistema de educação, um novo modelo organizacional.

Configurou-se, assim, uma nova orientação pedagógica, expressa como “pedagogia tecnicista”. A mesma “com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2007, p.379), ao mesmo tempo que tem

[...] como função a preparação de “recursos humanos” (mão de obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas (LIBÂNEO, 2005, p.23).

Nesse sentido, a educação passa a ser entendida como um recurso tecnológico, isto é, um instrumento capaz de promover o desenvolvimento econômico, por meio da qualificação

⁹⁵ Programa Reformista no Setor da Educação, O Estado de São Paulo, 1964.

da mão de obra, pela eficiência da produção e pela manutenção do ideário do Estado autoritário.

Torna-se importante refletir sobre as mudanças conceituais que a educação sofreu ao longo dos anos: na pedagogia tradicional, o professor assume o lugar central da ação educativa, sendo o conteúdo a ser ensinado o foco da tarefa escolar; na pedagogia nova o lugar central passa a ser ocupado pelo aluno, estando o foco das preocupações nas relações professor-aluno, isto é, no campo subjetivo das relações. Enquanto que na pedagogia tecnicista, o elemento principal é a organização racional dos meios, sendo que professor e aluno ocupam lugar secundário, relegados a uma posição de executores de um processo planejado, coordenado e controlado por especialistas, fragmentando o ato educativo. Ao mesmo tempo, podemos entender que, do ponto de vista pedagógico, para a “pedagogia tradicional a questão central é aprender, para a pedagogia nova, aprender a aprender, e para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2007, p.381).

A concepção tecnicista da educação exigiu a reorganização das escolas, que passaram a ter seu trabalho pautado na burocratização e no cumprimento de instruções altamente controladas, fato que trouxe à educação um prejuízo imensurável, “gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2007, p.381-382).

Assim, chamo a atenção – mais uma vez – para a reflexão referente ao “novo”, que nem sempre está relacionado ao avanço ou melhoria, tão pouco a autonomia e emancipação dos sujeitos da aprendizagem – alunos e alunas; professores e professoras; comunidade em geral.

Cabe, assim, salientar alguns aspectos significativos referentes à reforma do ensino de 1º e 2º graus – Lei 5.692/71, a qual visava corrigir as inadequações do sistema de ensino médio anterior⁹⁶, face à nova realidade econômica. Visava, também, reformular o ensino superior, a fim de ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino (FREITAG, 1986).

O projeto que deveria definir políticas que solucionassem a *crise educacional*, conforme entendida pelas elites políticas e econômicas do País – a qual refletia os interesses

⁹⁶ Segundo Freitag, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, “o ensino profissionalizante estava sendo utilizado pelas classes ‘menos favorecidas’ como um meio de ascensão que permitia adquirir o diploma formal necessário para as inscrições para o vestibular. Portanto, não estava ocorrendo uma profissionalização de nível médio, mas uma corrida geral para a universidade” (FREITAG, 1986, p.93, grifo do autor).

econômicos e políticos de uma minoria que se beneficiava frente às oportunidades que o capitalismo oferecia para alguns – foi gestado desde 1969, e sancionado em agosto de 1971.

Segundo Freitag (1986), as inovações⁹⁷ introduzidas pela Lei 5692/71 foram referentes a três tópicos, no que segue:

- Extensão do ensino primário de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, gratuito em escolas públicas e redução do ensino médio de 7 (sete) para 3 (três) a 4 (quatro) anos. O primeiro ciclo ginasial foi absorvido pelo ensino primário, tornando-se obrigatório para todos;
- Profissionalização do ensino médio, garantindo continuidade e terminalidade dos estudos;
- Reformulação do funcionamento do ensino no modelo da escola integrada, com a definição de um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas de escolha do aluno. Os estudos integrados propõem, além de outros elementos, a reunião de estabelecimentos de ensino em unidades mais amplas; o aproveitamento da capacidade ociosa de alguns estabelecimentos, para suprir as deficiências de outros; e a organização de centros interescolares. No entanto, essa flexibilidade de organização estrutural, trouxe, aos estudantes, despesas com o deslocamento para os diferentes núcleos de estudo, bem como o desperdício de tempo e a dificuldade de manter-se no mundo do trabalho.

Essas mudanças tiveram como pano de fundo a intencionalidade de fazer com que a educação para o trabalho não fosse meta de apenas um ramo de escolaridade, mas de todo um grau de ensino, beneficiando a economia nacional, dotando-a de um fluxo de profissionais qualificados de nível intermediário - e, assim, com baixa remuneração – do qual o país necessitava.

Todo esse movimento, guardava em si a função de reprodução da estrutura de classes, uma vez que a terminalidade que o ensino médio possibilitava, deslocava o interesse das classes menos favorecidas, da luta pelo ingresso na universidade, para o ingresso do mundo de trabalho, com o abandono da escolarização. Assim, esse nível de ensino passou a exercer uma função de *filtro* do acesso à universidade, mantendo-a elitista e excludente,

⁹⁷ Termo utilizado por Freitag (1986), associado à mudança, sem referir-se à ruptura paradigmática e/ou à emancipação dos sujeitos envolvidos.

tornando seu acesso facilitado às classes alta e média-alta, devido à diminuição da procura pelas classes baixa e média.

Não podemos nos furtar de salientar que todas essas medidas faziam parte de um cenário político de dominação autoritária, promovido pela ditadura militar. Contudo, a década de 1970 foi marcada, também, pela visão crítico-reprodutivista, a qual se constituiu como arma teórica utilizada para repudiar a política educacional do regime militar, “que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento e controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes” (SAVIANI, 2007, p.395).

As teorias crítico-reprodutivistas contribuíram, assim, para o fortalecimento do movimento contra-hegemônico, que tomou maior espaço na década de 1980 – período marcado pela organização sindical, a qual envolveu professores dos três níveis de ensino.

A organização dos professores na década de 1980 foi marcada

[...] pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo (SAVIANI, 2007, p.402).

Essa década caracterizou-se, também, pela ampliação da produção acadêmico-científica, divulgada por aproximadamente sessenta revistas de educação, além de inúmeros livros publicados, possibilitada pelo processo de abertura política, pós-ditadura militar.

No entanto, apesar dos esforços das correntes contra-hegemônicas, não se pode constatar resultados de ampla escala e ruptura paradigmática na educação da década de 1990, em decorrência das políticas internacionais, definidas pelos governos neoliberais, que promoveram, em diversos países, reformas educativas caracterizadas pelo neoconservadorismo.

Porém, apesar das pressões internacionais, surgiram alguns movimentos significativos constituídos de propostas que visavam uma prática educativa transformadora, tais como: as pedagogias da educação popular; as pedagogias da prática; a pedagogia crítico social dos conteúdos; a pedagogia histórico-crítica. Tais movimentos repercutiram em um esforço coletivo da categoria profissional docente, revelados por inovações nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula.

No entanto, nesse período, as ideias pedagógicas no Brasil expressaram-se predominantemente por meio da “pedagogia da exclusão” (SAVIANI, 2007, p.440), retomando

[...] o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2007, p.440).

Nesse cenário, em vinte de dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394 e, em nove de janeiro de 2001, sancionada a lei que instituiu o novo Plano Nacional de Educação – PNE. No ano seguinte, o Partido dos Trabalhadores, juntamente com o povo brasileiro, elegeu como Presidente da República Brasileira, Luiz Inácio Lula da Silva. Esses fatores se constituíram como marcos na trajetória histórica do país, repercutindo, também, nas ideias pedagógicas no Brasil.

5.5 IMPRESSÕES DA ATUALIDADE: A E.M.E.F.S. SALGADO FILHO E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A partir dos acontecimentos do novo milênio, anteriormente citados, mesmo que imbricados às políticas internacionais, que visam à manutenção da ordem social e política global, inicia – timidamente – no Brasil, um novo movimento educacional, pautado na democratização do ensino, tanto no que se refere ao acesso, como à qualidade da educação pública.

Inseridos nessa nova realidade, a E.M.E.F.S. Salgado Filho buscou recursos, junto ao Ministério de Educação, para a melhoria das ações realizadas pela Escola, conforme conta a supervisora pedagógica, quando se referiu ao Projeto vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação – Mais Educação:

[...] a gente teve que fazer o Projeto e refazer várias vezes, mas eles [colaboradores do Ministério da Educação] nos orientavam. Até que ficou bom e nós recebemos uma boa verba para a Escola. Já trouxemos professores da Universidade para trabalharem diferentes temáticas. Sabes como é - santo de casa não faz milagre! E estamos notando que os professores ficam mais motivados, se sentiram valorizados [...]

O Projeto da Escola foi pautado nos aspectos descritos no Quadro 4 – E.M.E.F.S. Salgado Filho: PDE – Mais Educação:

Quadro 4 – E.M.E.F.S. Salgado Filho: PDE – Mais Educação

Objetivo Estratégico	Estratégia	Meta
Obter melhoria no desempenho dos alunos.	Reavaliar as práticas pedagógicas.	Readequar a proposta pedagógica com base no PPP já existente e nos dados e informações obtidos junto aos diferentes segmentos da comunidade escolar.
		Capacitar os professores para que a prática pedagógica esteja em consonância com o PPP.
	Aumentar a taxa de aprovação nas disciplinas e anos/séries críticas.	Reduzir de 21% para 15% o índice de reprovação nos 2ºs anos. Nas 5ª séries, de 21% para 15% na disciplina de Ciências, de 19% para 15% na disciplina de Matemática, de 18% para 15% nas disciplinas de Produção Textual e História. Nas 6ª séries, de 18% para 15% nas disciplinas de História e Matemática, de 17% para 14% na Disciplina de Produção Textual, de 16% para 12% na disciplina de ciências.
Melhorar a práxis pedagógica.	Adotar metodologias de ensino diferenciadas e criativas.	Instrumentalizar os professores promovendo o acesso a metodologias diferenciadas e criativas com o intuito de redefinir padrões de aprendizagem a partir da reestruturação curricular.
	Adotar metodologias de acompanhamento e avaliação do aluno.	Implantar um sistema contínuo de acompanhamento e avaliação dos alunos
Promover a participação efetiva da comunidade no ambiente escolar.	Oportunizar diferentes espaços para a participação dos pais na escola (oficinas, palestras, encontros...).	Articular com a comunidade a participação efetiva em diferentes espaços buscando a integração entre família e escola.
	Dinamizar a atuação dos pais na tomada de decisões na escola.	Elevar a participação dos pais na tomada de decisões na escola.

Fonte: AUTOR.

Percebe-se, assim, que o movimento da Escola – campo empírico dessa pesquisa – transita em diferentes dimensões: o desempenho dos alunos; a ação docente; e a participação da comunidade no ambiente escolar. Todas voltadas para a qualificação e democratização do trabalho educativo. Esse se constitui como um dos exemplos de implementação das políticas públicas definidas no PNE (2001-2010), que pouco a pouco foi ganhando um contorno mais perceptível pela comunidade educacional. No entanto, apesar do esforço político e dos inúmeros movimentos dos profissionais da educação, muitas das metas definidas no Plano não foram atingidas.

No ano de 2010 foi realizada, em Brasília, a Conferência Nacional de Educação (Conae), que se constituiu como um espaço de discussão sobre o futuro da educação brasileira em todos os níveis de ensino. Nessa conferência foram definidas as diretrizes que deram origem ao PNE de 2011, documento que organiza prioridades e metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes e que tem sua implementação sob a responsabilidade dos diferentes níveis de governo, por meio de planos de ação a longo, médio e curto prazo.

Em março de 2011 foi criada a Comissão Especial (Cesp) para analisar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. O plano é a principal diretriz para as políticas públicas educacionais nesta década e traz as seguintes diretrizes em seu Art. 2º (PNE - 2011/2020):

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Frente a essas diretrizes e ao *olhar* mais atentamente para a história das ideias pedagógicas no Brasil, em especial para a última década, penso que estamos em um momento de transição – ainda bastante jovem para entendermos suas repercussões a longo prazo, em uma dimensão histórica.

Vale, pois, buscarmos compreender melhor a inovação na educação, a fim de construir subsídios para melhor analisarmos – crítica e dialeticamente - as mudanças que vêm ocorrendo e as que estão por ocorrer.

6 PENSANDO A INOVAÇÃO: UM OLHAR NO/COM/SOBRE O CENÁRIO

[...] Mas eu não me conformo!
 NÃO! Por que deveria eu me conformar?
 Eu não me conformo!
 NÃO! Não me acostumo enquanto o rumo não firmar
 Eu não me conformo!
 NÃO! Por que deveria eu me acostumar?
 Eu não me conformo!
 NÃO! Não fico mudo enquanto tudo não mudar!
 (Gabriel O Pensador)

A sociedade vive momentos difíceis – a fome, as doenças, a violência, o abandono, a competitividade desenfreada, o egoísmo, problemas ambientais, passam a fazer parte do cotidiano, tornando-se comum a idéia de que estes são elementos constitutivos do processo de desenvolvimento. Neste cenário, aumenta a distância entre os ricos e os pobres; a discriminação com homossexuais, portadores de HIV, toxicodependentes; a prostituição infantil e os meninos de rua espalham-se pelos centros econômicos do país (SOUSA SANTOS, 2005).

Os pressupostos que alicerçavam a modernidade anunciavam progresso e felicidade para todos⁹⁸. No entanto, “se a modernidade cumpriu em muito sua promessa de desenvolvimento, falhou na expectativa da felicidade, pois acirrou a condição social da diferença e não soube tratar das questões subjetivas dos seres humanos” (CUNHA⁹⁹). Os problemas por ela criados transformaram-se, assim, em problemas aparentemente sem solução. Dessa forma, a sociedade sofre pelos fenômenos por ela produzidos. “O que se afirma é que, mais uma vez, enfrenta-se uma *crise* – de significados da vida humana, das relações entre as pessoas, instituições, comunidades” (RIOS, 2002a, p.39).

Nesse sentido, “não parece que faltem no mundo de hoje situações ou condições que nos suscitem desconforto ou indignação e nos produzam inconformismo” (RIOS, 2002a, p.23). Ao pensar nessa afirmativa, percebo, olhando atentamente ao “meu redor”, que *muitas e muitas* pessoas - alguns colegas do curso de doutorado, algumas de minhas professoras e colegas de profissão – mantém, em si, acesa a capacidade de *indignação*. Seria essa

⁹⁸ É importante salientar que, segundo Sousa Santos (2005) as grandes promessas da modernidade - a igualdade entre os países capitalistas; a liberdade; a promessa de paz - permanecem incumpridas.

⁹⁹ CUNHA, Maria Isabel. **A aula como espaço de inovações e formação docente**. Disponível em: <<http://www.epidemio-ufpel.org.br/cafedodoutorado/Cunha.PDF>>. Acesso: 28 dez.2009.

capacidade um dos grandes diferenciais, encontrados nas pessoas que acreditam e lutam – cada qual a seu modo, com suas estratégias e possibilidades – por um mundo mais humano e feliz? Ao olhar para além do meu entorno, enquanto escrevo essa tese, descubro que existem muitas outras pessoas – pesquisadores, professores, sindicalistas, líderes de movimentos sociais, políticos, entre outros, que anseiam, também, por uma transformação na qualidade de vida das populações carentes e empobrecidas em diferentes dimensões. Pessoas que *fazem história* em suas salas de aula, em suas pesquisas, em sua maneira de se relacionar com o mundo e engajarem-se na luta por outras pessoas - que sofrem pela ausência de afeto, de respeito, de recursos materiais das mais variadas origens, pela carência de relações sociais e, simplesmente, sofrem... pela ausência de *calor humano* em suas vidas. Seria a capacidade de indignação que move essas pessoas e as faz acreditar na possibilidade de transformação e na humanização da humanidade? Fico, assim, curiosa com relação à capacidade de indignar-se!

6.1 INOVAÇÃO - INDIGNAÇÃO, AMOR, ESPERANÇA, ALEGRIA, SOLIDARIEDADE?

*“Se você é capaz de se indignar cada vez que
uma injustiça é cometida no mundo, então somos
companheiros, é o que importa”.*
(Chê Guevara)

Segundo Sousa Santos (2005), a capacidade de indignação, constitutiva de subjetividades inconformistas, faz parte da construção social da rebeldia, entendida como um processo social contextualizado. Para o autor, o contexto do início do milênio cria três grandes desafios a tal construção: a discrepância entre as *experiências* e as *expectativas*¹⁰⁰; a dicotomia *consenso/resignação*¹⁰¹ e a dicotomia *espera/esperança*¹⁰². Andariam, então, na

¹⁰⁰ “A não coincidência entre experiências e expectativas é a grande novidade do paradigma da modernidade. Trata-se da ideia de que as experiências do presente serão excedidas quanto ao futuro” (SOUSA SANTOS, 2005, p.34).

¹⁰¹ Segundo Sousa Santos, o conceito central neste desafio é o conceito de hegemonia, entendido pela teoria crítica como a capacidade das classes dominantes em transformarem as suas idéias em idéias dominantes, levando as classes dominadas a acreditarem que estão sendo governadas em nome do interesse geral, consentindo na governação. “No contexto atual, as classes dominantes se desinteressaram do consenso, tal é a confiança que têm em que não há alternativa às idéias e soluções que defendem. [...] Com isto, a hegemonia transformou-se e passou a conviver com a alienação social, e em vez de assentar no consenso, passou a assentar na resignação” (SOUSA SANTOS, 2005, p.35).

¹⁰² O contexto atual é o da maximização e máxima indeterminação do risco - individual e coletivo - que mina a idéia de progresso e a linearidade e cumulatividade do tempo histórico, tornando-o presa fácil de desígnios divinos ou de contingências absolutas. Esta situação traduz-se sociologicamente por uma atitude de espera sem esperança. Espera “porque a concretização do risco é simultaneamente totalmente certa e totalmente incerta. Só resta prepararmo-nos para esperar sem estarmos preparados. É uma atitude sem esperança porque o que vem não é bom e não alternativa” (SOUSA SANTOS, 2005, p.35-36).

contramão desses fenômenos, àquelas pessoas que buscam a utopia de ver concretizar uma sociedade melhor de ser vivida? Estariam elas encharcadas de *amor*, como oposição/resistência à desesperança que alimenta (ou alimentava) as relações da modernidade? Conta-nos Araújo Freire (2008) que Paulo Freire

[...] jamais pode entender a indignação apartada do seu oposto antagônico, o amor, que necessariamente vem atrelado com a esperança. Amor é esperança. Esperança de vida harmoniosa e feliz num mundo mais ético autenticamente democrático. Assim, declarava e acreditava que as ações éticas genuinamente humanas nascem desses dois sentimentos indignação e amor, se forem vividos intensamente, em relação dialética com a esperança, autenticando a “*existência humana*” (p.230, grifo do autor).

Surge, assim, mais um elemento significativo, nessa tentativa de compreender os movimentos de transformação provocados por tantas pessoas que acreditam na possibilidade de superação do modelo social hegemônico: a *esperança*!

Esperança que é parte da natureza humana, que

É uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, [...] um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-datado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (PAULO FREIRE, 2000, p.81).

Nesse sentido penso que a *esperança* se constitui como elemento imprescindível na construção das pessoas, enquanto agentes ativos do processo de superação das injustiças e armadilhas que a vida moderna trouxe a todos nós. Penso ser um elemento significativo das lutas sociais, daqueles que, *pouco a pouco transformam o mundo*, através de suas ações cotidianas, desde que problematizadoras das realidades. Sem a esperança, quem teria vontade e coragem de andar na contramão das concepções dominantes/hegemônicas? Quem “apostaria” sua vida na construção de um novo e melhor mundo? Quem se oporia à visão fatalista e pragmática da sociedade em geral? Somente pessoas que trazem em si as *borbulhas* da esperança podem fazer do seu inacabamento¹⁰³ um elemento propulsor da criação de novos caminhos para a humanidade, num movimento constante e dialético de busca, encontros e desencontros.

Segundo Sousa Santos (2005), a esperança

[...] reside na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito

¹⁰³ Para Paulo Freire (2000, p.55) “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares exceto naqueles em que ocorrem efetivamente (p.36).

Talvez a escola possa ser este lugar, na medida em que superar os determinismos¹⁰⁴ típicos dos tempos atuais, consolidando, pouco a pouco, alternativas locais, que atendam às necessidades e expectativas das comunidades onde estão inseridas, construindo condições de vida mais digna e decente. Talvez muitas escolas *já sejam* esse lugar – e é este mais um dos propósitos dessa investigação: dar visibilidade, em meio a tantos outros, a professores e professoras que fazem de seus trabalhos cotidianos e das escolas em que atuam, um *espaço/lugar* de resistência, de construção social da rebeldia e da esperança. Esperança que, para Freire (2000), está imbricada à alegria.

Nesse sentido, ao se referir à ação educativa, o autor afirma que professor e alunos, juntos, podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e, igualmente juntos, resistirem aos obstáculos à *alegria*. Alegria necessária à atividade educativa, que ressignifica as relações entre os homens e, longe de ser ingênua, é uma dimensão que precisa ser garantida pela luta, que se faz de indignação, inconformismo, raiva e radicalidade (FREIRE, 2000). Constrói-se, assim, uma perspectiva de futuro que mantém viva a esperança necessária à alegria – *coletiva* - de ser e de viver.

Viver a vida que não se vive sozinho; vida que se faz *com*; que se vive na coletividade. E, como seres do coletivo, vida que se torna digna, se for vivida com *solidariedade*. Para Sousa Santos (2005, p.30), a solidariedade é o “conhecimento-reconhecimento”¹⁰⁵. Diz o autor:

Na atual fase de transição paradigmática a teoria crítica pós-moderna constrói-se a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade o conhecimento-emancipação. Nesta forma de conhecimento conhecer é reconhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito (SOUSA SANTOS, 2005, p.29-30).

Parece-me, assim, que o reconhecimento do outro – sujeito histórico, assim como eu e tu, que lê essa tese – torna-se fundamental para que possamos construir/viver a solidariedade. No entanto,

¹⁰⁴ Para Freire, é necessário guiarmos nossas ações entendendo o “futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2000, p.85, grifo do autor).

¹⁰⁵ Para Sousa Santos, “todo o ato de conhecimento é uma trajetória de um ponto A que designamos por ignorância para um ponto B que designamos por conhecimento. No projeto da modernidade podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem e o conhecimento-emancipação cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade” (SANTOS, 2005, p.29).

Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado (SOUSA SANTOS, 2005, p.30).

Essa forma de ver e refletir sobre a solidariedade, me parece se aproximar das reflexões de Freire, mesmo que por vias aparentemente diferentes. Para Freire (2004), há duas formas distintas de solidariedade, ambas condicionadas pelos contextos históricos, políticos, culturais e econômicos: a *solidariedade privada*, construída a partir das relações humanas resultantes das estruturas econômicas do trabalho escravo (estruturas ainda constitutivas das representações mentais de grande parte da população atual e, assim, hegemônicas); e a *solidariedade política e social*, construída por meio de um processo educativo e exercício prático de participação, de diálogo responsável e democrático. Para o autor, “a sociedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância” (FREIRE, 2004, p.42). Freire salienta que a solidariedade está em oposição ao assistencialismo – que transforma a pessoa em objeto passivo, sem a possibilidade de libertar-se da opressão e reconstruir-se como HUMANO (FREIRE, 2005).

Entendo que a educação assume um lugar potencialmente construtor tanto do *conhecimento-emancipação*, cujo ponto de saber é a *solidariedade*; como da *solidariedade social e política*, favorecendo a superação da situação da opressão, que implica no seu reconhecimento crítico e na busca de suas razões, visando, assim, uma prática humana libertadora e emancipatória (FREIRE, 2005).

Com base nesses pressupostos, voltei novamente o olhar para a E.M.E.F.S. Salgado Filho e para as práticas inovadoras que lá se constroem. Interroguei-me se seriam esses elementos - indignação, amor, esperança, alegria, solidariedade - que motivam professores e professoras na construção das complexas redes tecidas por diferentes fios, originando um movimento dialético de ruptura paradigmática no cotidiano da sala de aula. Como perceber e compreender o que mobiliza os professores a inovarem sua ação docente? Entendi que, para encontrar respostas a essas inquietudes, era necessário estudar ainda mais as inovações que ocorrem nessa Escola.

6.2 COMPREENDENDO A INOVAÇÃO NA E.M.E.F.S. SALGADO FILHO

Decidi *tomar emprestadas* as categorias utilizadas por Cunha et al. (2006, p.63-64)¹⁰⁶, em estudo referente à inovação na pedagogia universitária¹⁰⁷. São elas:

1. *Ruptura com a forma tradicional de ensinar;*
2. *Gestão participativa;*
3. *Reconfiguração dos saberes;*
4. *Reorganização da relação teoria/prática;*
5. *Perspectiva orgânica da experiência desenvolvida;*
6. *Mediação entre subjetividades e conhecimento;*
7. *Protagonismo.*

Considereei importante discorrer sobre cada uma dessas categorias, tensionadas às práticas cotidianas desenvolvidas na E.M.E.F.S. Salgado Filho, a fim de compreender as lógicas dos movimentos inovadores desse cenário:

6.2.1 Ruptura com a Forma Tradicional de Ensinar

Conforme já citado anteriormente, adotei, nesse estudo, a concepção de inovação como *ruptura paradigmática*, numa perspectiva emancipatória.

Segundo Lucarelli (2009)

Categorizar a la innovación como ruptura implica entenderla como la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo y que se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación (p.52).

É importante lembrar que “uma ruptura é sempre fruto de um processo e assim precisa ser analisada” (LEITE; LUCARELLI; VEIGA et al., 1999, p.67), sendo que a mesma não se dá de *um instante para o outro*, mas se constrói por meio de uma trajetória individual, vivida no coletivo e, por isso, é única para cada indivíduo. Não ocorre, portanto, do mesmo jeito, do mesmo modo, na mesma intensidade, ou no mesmo momento com todas as pessoas,

¹⁰⁶ Estas categorias de análise foram utilizadas por Cunha et al. (2006), inspiradas em Sousa Santos (1998, 2000) e Lucarelli (2000, 2004), conforme descrito por Cunha et al. (2006, p.63). Foram, também, citadas por mim (PALMA, 2007), em minha dissertação de Mestrado.

¹⁰⁷ Conforme citado no Capítulo 3 (três) dessa Tese.

mesmo que envolvidas em um processo único em uma instituição – no caso desse estudo – a E.M.E.F.S. Salgado Filho.

No entanto, não podemos negar que “as condições políticas e culturais presentes na sociedade e estimuladas pelos governos e pelos projetos pedagógicos institucionais são elementos importantes para o desencadeamento ou refreamento de iniciativas inovadoras” (BROILO; PEDROSO; FRAGA, 2006, p.110). As rupturas, então, ocorrem em movimentos dialéticos não lineares - localizados cultural, geográfica e historicamente.

Mas, afinal, de que rupturas estamos falando?

La ruptura puede originarse en la modificación de algún componente técnico (se introduce la metodología basada en problemas, por ejemplo) o de una práctica específica de los sujetos (el aprendizaje teórico práctico de una habilidad se desarrolla en terreno, no en la institución), pero sólo se entiende que hay transformación innovadora en la medida en que se propague al resto de los componentes de la situación (LUCARELLI, 2009, p.53).

Ainda com base nas afirmativas da autora, bem como nos dados coletados ao longo desse estudo, compreendi que as mudanças ocorridas nas práticas docentes, na E.M.E.F.S. Salgado Filho – provocadas por diferentes fenômenos individuais e/ou coletivos – resultaram, de maneira geral, dos questionamentos dos professores, referentes a diferentes fatores, entre outros:

- Os conteúdos e conceitos a ensinar, conforme destacado no Projeto Político Pedagógico, ao fazer referência ao processo histórico de mudança produzido pela Escola nos últimos anos:

Os professores reorganizaram os objetivos e conteúdos de cada série, incluindo temáticas a serem desenvolvidas por Projetos de Trabalho na tentativa de realizar uma proposta interdisciplinar, rompendo com a fragmentação dos conteúdos e contribuindo assim, para o sucesso na aprendizagem (E.M.E.F.S. SALGADO FILHO, Projeto Político Pedagógico, 2010, s/p).

Essa afirmativa é complementada por uma das interlocutoras, quando conta:

Trabalho Arte contextualizando história da arte, estudando a vida e a obra de artistas. Esse conceito de trabalho em Arte dá um novo significado às aulas práticas. São criadas atividades diversas, sendo revisitadas experiências vividas pelos alunos em anos anteriores e, em seguida, introduzidos novos conteúdos, propondo desafios e associando com artistas contemporâneos. Estou sempre pensando no ‘quê’ e ‘por quê’ ensinar isto ou aquilo (Flamboyant).

- As relações da escola com a comunidade, as quais têm sido caracterizadas pelo incentivo, por parte dos professores e gestores, à participação democrática das famílias e comunidade escolar em geral, nos processos

decisórios da Instituição. Presenciei, na reunião pedagógica do dia 23 de agosto de 2010, a seguinte fala da Diretora em exercício, na época:

[...] nossa Escola sempre fez questão da participação da comunidade nas decisões e momentos de mudança. Agora vamos realizar eleições para a Direção – mais do que nunca é preciso chamá-los, mostrar o quanto é importante que cada um se posicione. Temos que pensar nesse movimento de participação, para que todos se envolvam efetivamente.

- As relações dos docentes entre si e com os alunos, entendendo as relações inter-pessoais como elementos significativos frente a uma nova ordem social, na qual se perceba a cordialidade, o respeito, a ética, a generosidade, a solidariedade, como essenciais no processo educativo, tanto no que se refere à aprendizagem escolar, como ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, fala *Ipê Rosa*:

Eu sempre fico pensando, sabe, isso me inquieta! Fico pensando no meu jeito de tratar os alunos, e os meus colegas [...]. Conversando com outras professoras, estávamos dizendo que temos uma responsabilidade grande: precisamos manter uma relação legal e de respeito - com os colegas e com os alunos também. O exemplo fica, o exemplo fica, e transforma também.

- As relações de poder estabelecidas na escola, assumidas como pedagógicas e entendidas como fundamentais no processo de formação cidadã, no sentido de produzirem formas democráticas de gestão – conforme a lógica dominante da E.M.E.F.S. Salgado Filho. De acordo com *Figueira*:

A gente [professores] acredita que os alunos aprendem a ser democráticos, a respeitar as decisões do grupo, quando percebem que aqui é assim – a Diretora não decide sozinha, não tem um ou outro professor que manda, todos nós podemos participar das decisões. Decidimos as coisas nas reuniões. Discutimos e votamos.

Entendi, também, que somente será possível compreendermos a dimensão inovadora das práticas docentes, ao analisarmos as repercussões desses fenômenos nas vidas dos sujeitos envolvidos em tais processos, percebendo suas trajetórias de formação/construção profissional, imbricadas ao seu desenvolvimento pessoal – individual e coletivo. Sendo assim,

Una práctica renovadora de la enseñanza puede ser entendida solamente si se la analiza como parte del conjunto de prácticas que se desarrollan en un determinado actor; se parte del supuesto de que ese comportamiento cobra sentido a la luz del repertorio de formas de actuar que ha desarrollado ese sujeto a lo largo de su vida, en esto caso en lo referente al desempeño de su rol docente (LUCARELLI, 2009, p.53-54).

Nesse sentido, conta *Ipê Rosa*, ao narrar sua trajetória docente:

Os primeiros anos foram bem diferentes de hoje - a parte da didática, de trabalhar com o aluno, a sala de aula. Era praticamente assim: eu seguia livros, não tinha muita criatividade - era o texto, a interpretação, as continhas, a 'decoreba'. Não tinha essa maneira de trabalhar, da criança formar o conceito. Era tudo bem tradicional e isso me marcou bastante. [...] Mas eu acho que minhas práticas mudaram - a metodologia. Por exemplo: o texto! O livro traz textos enormes, então eu trabalho com os alunos para eles interpretarem, não só copiarem, encher caderno. E daí eles mesmos produzem novos textos. Isso mudou - não acredito mais naquela coisa maçante só de copiar e decorar, mas, sim, no ler, discutir, entender, construir conceitos.

Nessa perspectiva, o professor é entendido como um sujeito que se constroi ao longo de sua trajetória histórica e, ao pensarmos nas rupturas em suas práticas docentes, precisamos pensar, também, nas rupturas epistemológicas imbricadas a tais práticas, considerando suas vivências enquanto aluno, sua formação acadêmica, suas experiências profissionais, bem como as *coisas que aprendeu* informalmente e, por que não dizer, por meio dos *saberes do senso comum*.

Vale lembrar que

Na ciência moderna, a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; no conhecimento-*emancipação*, esse salto qualitativo deve ser complementado por um outro, igualmente importante, do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum (SOUSA SANTOS, 2005, p.108).

A compreensão da ruptura, numa perspectiva emancipatória requer, então, considerar o contexto no qual é produzida; os processos de construção dos sujeitos envolvidos; os conhecimentos do senso-comum; os conhecimentos científicos e as maneiras de transformá-los em senso-comum, para que possam interferir e transformar - de forma positiva - a qualidade de vida da humanidade em geral.

6.2.2 Gestão Participativa

De acordo com Cunha et al. (2006), na gestão participativa “os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados” (p.66), assim, são protagonistas da experiência educativa.

Ao longo dessa investigação, constatei alguns movimentos que caminham para essa direção, tanto no que se refere às experiências docentes e planejamentos do cotidiano de sala de aula, bem como à participação efetiva dos alunos, em momentos de definições de metodologias e decisões de conteúdos a construir.

Percebi que havia grande valorização da autonomia e protagonismo por parte dos professores - sujeitos de seus processos de desenvolvimento, bem como do planejamento, execução e avaliação de suas práticas – relacionando-os à qualidade de sua ação docente. *Figueira e Ipê Rosa*, ao narrarem os projetos e atividades desenvolvidas com seus alunos, salientaram:

Aqui na escola as gurias me dão autonomia, para eu fazer o trabalho da melhor forma possível, se eu tiver que fazer algum ajuste, a gente discute e decide em conjunto. Assim, a gente está conseguindo propor um trabalho bem legal (Figueira).

A equipe diretiva é fundamental no sentido de o professor ir construindo um bom trabalho [...]. É muito importante tu teres autonomia, parceria - isso a gente sempre teve aqui no Salgado Filho. Passaram várias diretoras, mas a grande maioria delas foram bem abertas, apoiavam as nossas idéias (Ipê Rosa).

Hoje a formação continuada [disponibilizada pela secretaria de Educação] é mais livre. Há um tempo atrás todos tinham que ir para a mesma palestra, mesma formação, mesmo curso... Hoje são abertas várias opções e a pessoa escolhe - têm encontros quinzenais, outros em alguns sábados. A opção de escolha é muito importante (Flamboyant).

O modelo de gestão vivenciado na E.M.E.F.S. Salgado Filho mobiliza os professores a responsabilizarem-se pelas práticas por eles desenvolvidas, avaliando-as permanentemente com a equipe diretiva. Esse movimento de autonomia e protagonismo parece refletir - ainda de forma *tímida* - no trabalho de alguns professores em relação aos alunos.

No caso das interlocutoras dessa pesquisa, ocorrem pequenos e isolados ensaios de posturas que desafiam aos estudantes a serem protagonistas de seus processos de aprendizagem, interferindo desde o início das tomadas de decisões (temáticas, metodologias, tempo a dedicar aos estudos/projetos, entre outros) até os processos de avaliação das mesmas e dos conhecimentos construídos. Conforme *Figueira* “[...] são pequenos fatos que acontecem, que vão nos ajudando a dar um contorno diferente às aulas, a ouvir mais os alunos”. E conta:

Há dois anos atrás eu estava dando a minha aula e começou um barulho na rua e eu pensei ‘puxa vida, acabou com a minha aula’. Aí fomos todos na janela ver o que era. Era o SEMAE aqui na frente, abrindo o esgoto. Resumindo, fomos todos para a frente da escola, observar a máquina trabalhando, abriram o buraco, perguntamos o que tinha acontecido. Era o lixo que tinha entupido o esgoto. Bem, depois disso, sentei com a turma e criamos um projeto – eles iam dizendo o quê e como fazer, organizamos o trabalho e começamos. Fizemos maquete, pesquisa, entrevistas com as pessoas do bairro. Vimos o que estava bom e o que devíamos mudar. Foi muito bacana (Figueira).

Saliento que o protagonismo dos alunos no planejamento, realização e avaliação das propostas pedagógicas, não minimiza a responsabilidade do professor frente à condução do processo educativo, mas “partilha com os estudantes as decisões sobre os percursos e critérios adotados para definir a intensidade das atividades, bem como acolhe sugestões sobre os rumos do trabalho desenvolvido” (CUNHA et al., 2006, p.66). Nesse sentido, conta *Figueira*, ainda sobre o projeto realizado a partir da ação do SEMAE em frente à Escola:

Íamos decidindo, conforme o andamento dos trabalhos. Claro, eu precisava interferir nas combinações, afinal, as coisas precisam ficar sistematizadas. O conhecimento precisa ser registrado. Eu tive que estudar – não sabia bem como fazer. E a partir daquela experiência, surgiram outros projetos, também organizados com a participação dos alunos.

Essa forma de organizar os trabalhos com os alunos requer, do professor, atitudes reflexivas, habilidades de lidar com a complexidade (CUNHA et al., 2006) e o aprofundamento epistemológico.

6.2.3 Reconfiguração dos Saberes

Essa categoria refere-se à anulação ou diminuição das dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura; educação/trabalho.

Como falar de inovação, sem pensar na necessidade da reconfiguração de saberes? Na superação das dualidades epistemológicas propostas pela modernidade? Referir-me à inovação, no sentido de ruptura paradigmática, requer a desconstrução das dicotomias:

[...] saber científico/saber popular, ciência/cultura; educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjetividade, arte/ciência, ensino/pesquisa e tantas outras formas propostas para a compreensão dos fenômenos humanos (CUNHA et al., 2006, p.66).

Segundo a autora, essa perspectiva “se aproxima da compreensão integradora da totalidade, reconhecendo a legitimidade de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza” (CUNHA et al., 2006, p.66).

Essas reflexões, bem como o desafio de andar na *contramão* da lógica dualista dominante e o desejo de melhor compreender as inovações na prática dos docentes da E.M.E.F.S. Salgado Filho, me conduziram ao diálogo com Morin (2009), que me levou a

entender que a educação está refletida, assim como reflete a complexidade¹⁰⁸ da realidade humana. Nesse sentido, o autor afirma que: “Uma educação que tem por objetivo uma concepção complexa da realidade e que efetivamente conduzisse a ela, estaria colaborando com os esforços que visam atenuar a crueldade do mundo” (MORIN, 2009, p.59).

Percebo alguns movimentos das professoras interlocutoras dessa pesquisa, em direção a uma perspectiva ampliada das realidades humana e educacional, em seus diferentes contextos. Conforme o Projeto Político Pedagógico da Instituição existe grande valorização do saber vivenciado e construído no cotidiano da Escola, bem como do saber sistematizado e dito “acadêmico”. Percebem que *“As possibilidades abertas pela isonomia e salas temáticas nos anos e séries finais do Ensino Fundamental, certamente suscitarão novas pesquisas, novas descobertas e outras construções que levantarão novos problemas”*. Nesse sentido, valorizam a experiência vivida no ano de 2007, quando a Escola foi “lócus” de minha pesquisa de mestrado,

[...] por acreditar na nossa proposta. Participamos de encontros quinzenais, onde formamos um grupo de estudos a fim de discutir/re(pensar)/direcionar/reavaliar questões que envolvem essa prática inovadora e a ação da supervisão no espaço escolar. Em 2010 temos novamente a parceria da agora doutoranda [...]. A escola como fonte de pesquisa desta aluna-pesquisadora, tem apresentado significativos avanços, uma vez que tem oportunizado ao corpo docente, riquíssimos espaços de formação (E.M.E.F.S. SALGADO FILHO, Projeto Político Pedagógico).

A valorização da relação com a Universidade, por meio da pesquisa, percebendo-se construtora de saberes e, assim, lócus da investigação, entendendo que a Universidade aprende com a Escola, assim como a Escola, com a Universidade, parece-me um pequeno, porém, firme passo em direção à minimização da dicotomia Universidade/Escola. O saber da prática ganha novo sentido, e passa a ser entendido como elemento importante para o desenvolvimento do saber acadêmico.

Essas e outras experiências abrem espaço para reflexões e propostas de trabalho como as desenvolvidas por *Ipê Rosa*, conforme relata:

Teve o caso do coleguinha que estava com hepatite. Trabalhamos as doenças – iniciaram perguntando sobre as doenças para as famílias. Surgiram muitas coisas interessantes, até medicamentos e formas de tratar os doentes. Trouxeram muitas informações importantes sobre a hepatite. Depois pesquisaram nos livros e no Laboratório de Informática sobre a hepatite. Anotaram, vimos imagens de doentes...

¹⁰⁸ “[...] O estatuto semântico e epistemológico do termo “complexidade” não se concretizou ainda. Diferentes autores, da matemática à sociologia, utilizam o termo de forma às vezes bastante diversa [...]. sem ceder lugar a dúvidas, podemos afirmar que o discurso sobre a complexidade é um discurso que se generaliza cada vez mais a partir de diferentes vias, já que existem múltiplas vias de entrada à ela (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p.52).

era tudo novo para eles. Pegamos o boneco de montar da escola, para ver os órgãos (Ipê Rosa).

Esse relato indica a valorização do saber popular, bem como a preocupação de torná-lo consciente aos alunos, além de oportunizar a percepção de que os mesmos estão imbricados aos conhecimentos científicos – conforme relato da professora: *“Tudo isso mostrou para eles – já tão abalados na sua auto-estima – que existem conhecimentos importantes nas suas famílias, não só nos livros e vice-versa”* (Ipê Rosa).

Conta, também, a professora Paineira:

Aprendi muita coisa [no Mestrado]. Então, em um tempo muito curto, eu tinha muito material... Eu aprendi coisas que são importantes, desenvolvidas cientificamente, mas do que servem se não puderem ser desenvolvidas nas escolas? É a academia devolvendo o que aprendeu, transformando em ‘senso-comum’ os conhecimentos que criou a partir dele. Acho que é um pouco esse o nosso papel – entender e fazer entender que conhecimento acadêmico e senso-comum não precisam brigar, eles se completam e se constroem (Paineira).

Esses relatos me levaram a pensar que existe um movimento das professoras interlocutoras, bem como o desejo da Escola, explícito em seu projeto pedagógico, no sentido de construir uma nova prática, imbricada a uma nova epistemologia, que venham ao encontro da diminuição das dualidades preconizadas na modernidade e ainda hegemônicas na atualidade.

6.2.4 Reorganização da Relação Teoria/Prática

O estudo da reorganização da relação teoria/prática se constituiu, para mim, um grande desafio, pois precisei trilhar caminhos desconhecidos, uma vez que minhas trajetórias vividas foram fortemente marcadas pelas dicotomias *teoria/ prática, formação/ação, sujeito/profissional, professor/trabalhador*, entre outras. Porém, o mesmo se fez necessário, pois como poderia compreender a *inovação* no cotidiano da escola, com base em um paradigma – mesmo que dominante - que mantém tais dualidades? Concordo com Christov (2005), ao dizer que

[...] teoria e prática sempre andam juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática. [...] Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente, entre teoria e prática precisamos de um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão (CHRISTOV, 2005, p.32).

Nesse sentido e para romper com o distanciamento e a dicotomia entre teoria e prática, as professoras da Escola investigada, assim como eu, precisaram se despir de muitas das *marcas* forjadas em sua construção humana. Para mim, foi necessário um esforço intelectual disciplinado e atento, tensionado aos estudos epistemológicos provocados por essa investigação, bem como às minhas curiosidades, desejos e reflexões.

Mas, talvez, seja esse um dos objetivos do processo de doutoramento – desafiar o aluno-pesquisador a desenvolver-se, em processos de construção e desconstrução de seus saberes, tensionados às realidades encontradas ao longo do estudo.

Cunha et al. (2006) afirma que

A prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar (CUNHA et al., 2006, p.67).

Eis um grande desafio – compreender a relação dialética entre teoria e prática, sem favorecer uma delas, em prejuízo da outra, compreendendo-as integradas e constitutivas de ambas.

Nesse sentido, os professores precisam aprender a refletir sobre sua ação (Schön, 1992), de forma consciente e sistemática, para que sejam capazes de construir uma nova epistemologia da teoria-prática.

Assim,

La superación de este pensamiento dicotómico e inmutable permite [...] pensar en cómo articular teoría y práctica sin negar una la importancia de la otra: la praxis, como forma de acción reflexiva, puede transformar la teoría que la rige, pues ambas están sometidas al cambio (LUCARELLI, 2009, p.76).

Percebe-se a relevante necessidade de construção de uma nova concepção docente, no que se refere à relação teoria e prática, quando se deseja promover rupturas e descontinuidades também nas formas dos alunos pensarem e compreenderem essa relação.

Na E.M.E.F.S. Salgado Filho, algumas rupturas nessa direção têm acontecido, provocadas pela forma das professoras realizarem seu trabalho docente, visando à contextualização e interdisciplinaridade em suas abordagens e desenvolvimento dos conteúdos escolares. Podemos observar um desses *ensaios*, na fala de *Ipê Rosa*, ao se referir ao estudo sobre hepatite¹⁰⁹ realizado por seus alunos:

¹⁰⁹ Conforme já citado anteriormente.

Quando o colega [que estava com hepatite] voltou, se envolveu em uma briga. O colega que estava brigando com ele disse: ‘eu não vou te bater’¹¹⁰ agora porque tu tiveste hepatite e teu fígado vai levar quatro meses para se recuperar’. Puxa, eu lembro que foi falado que o fígado leva 4 meses para se recuperar, a gente leu na pesquisa. Então, ali teve uma aprendizagem (Ipê Rosa).

E a professora complementa: “*Então, não é pra isso que serve a Escola? Para as pessoas aprenderem coisas que interfiram na sua maneira de agir?*” (Ipê Rosa).

Acredito que esse relato aponta para duas importantes revelações: uma, no que se refere à reorganização da teoria e prática, uma vez que a teoria – construída e sistematizada a partir dos conhecimentos da comunidade escolar e das pesquisas em livros e sites educativos - se evidencia na ação real do aluno, no contexto de vida cotidiana da escola, isto é, demonstra a indissociabilidade de teoria e prática; e a outra, no que se refere à reflexão realizada pela interlocutora, ao questionar a função da escola, o que a conduz à seguinte avaliação:

Então eu fico pensando... será que estou trabalhando certo? É desse jeito que devo fazer? Mas, quando acontecem essas coisas, eu acho que sim. Mas isso não me impede de estar sempre pensando e querendo fazer melhor (Ipê Rosa).

Por meio dessas reflexões, acredito que uma nova epistemologia das relações teoria e prática começa a ser forjada no ambiente escolar, sendo que, conforme Elisa Lucarelli, “esta nueva epistemología supone que la articulación de la teoría y la práctica en este campo se desarrolla a través de una estrategia metodológica en la que se propicia la reflexión en la acción (LUCARELLI, 2009, p.77).

Essas reflexões contribuem para tomadas de decisões conscientemente assumidas, referentes a metodologias, conteúdos e formas de avaliar, as quais vão dando um novo contorno às aprendizagens, que se tornam significativas e, conforme Paineira, “*pouco a pouco se percebe que a teoria está no dia-a-dia e a prática está na teoria*”.

Prática, teoria, reflexão, ação, mudança, auto-avaliação, desejo, ruptura, inovação... Diferentes facetas da vida profissional dos professores comprometidos com a realização de uma ação pedagógica transformadora, na qual os saberes contidos na teoria e na prática não estejam afastados, mas imbricados e tensionados dialeticamente, por meio da constante reflexão.

¹¹⁰ Não vou me deter, nesse momento, aos indícios de violência aqui contidos. Mesmo considerando que a “briga” entre meninos em idade escolar não é algo novo, penso que esse fato é merecedor de reflexão. No

6.2.5 Perspectiva Orgânica da Experiência Desenvolvida

A necessidade de realização do trabalho educativo de forma integrada, harmônica e coerente às realidades educacionais, isto é, compreendendo que metodologias, conteúdos, avaliações e demais elementos presentes nos processos de organização e realização do ensino e da aprendizagem, parece se constituir como um elemento chave para que uma nova lógica sustente a ação educativa.

Assim, a “apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender” (CUNHA et al., 2006, p.67) dão ao mesmo um caráter orgânico, possibilitando ao professor, a realização de um

[...] planejamento de trabalho mais flexível, pegando o que eles [os alunos] querem saber, sem esquecer dos conteúdos que preciso trabalhar. Então é diferente, porque os alunos ajudam a ir definindo o quê e como trabalhar. E daí o jeito de levar a aula e a avaliação também são diferentes (Neuza).

O relato da professora revela sua preocupação e comprometimento com a organização do trabalho educativo de forma participativa, bem como integrando de forma coerente “objetivos, desenvolvimento e avaliação num movimento de zigue-zague que costura cada etapa de maneira harmônica sem, entretanto, manter a rigidez dos processos previamente definidos, como propõe a racionalidade técnica” (CUNHA et al., 2006, p.67).

São movimentos como esse que me levaram a perceber a prática educativa das interlocutoras dessa investigação, como inovadoras. Os mesmos rompem com as lógicas hegemônicas centenárias e, pouco a pouco são articulados com outros movimentos enquanto que, os professores, articulam-se com outros professores, constituindo redes de parceria e interdisciplinaridade, transformando a Escola em um espaço ecológico, o qual deve ser

[...] especialmente projetado para que o indivíduo aprenda em igualdade de oportunidades, e sem as limitações da injusta distribuição social de bens materiais e espirituais.[...] Um espaço de realidade em que o indivíduo pode questionar a configuração atual da realidade e propor alternativas de interpretação e de ação (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.292).

Segundo o autor, na sala de aula se intercambiam “múltiplas mensagens afetivas, cognitivas e comportamentos que se referem às representações, interesses e expectativas de cada um dos indivíduos e da cultura do grupo em seu conjunto” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.280). Acredito que esse entendimento é decisivo na percepção da escola/ sala de aula como um espaço ecológico, orgânico e, assim, articulado e intencionalmente organizado.

6.2.6 Mediação Entre Subjetividades e Conhecimento

A mediação enquanto categoria da ruptura paradigmática inclui a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer. “Pressupõe relações de respeito entre professor e alunos, a dimensão do prazer de aprender, do gosto pela matéria de ensino e do entusiasmo pelas tarefas planejadas. A mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento [...]” (CUNHA et al., 2006, p.67).

Como despertar o gosto pela busca do conhecimento, se o professor não estiver verdadeiramente imbuído de felicidade e curiosidade, contagiando aos alunos e desafiando-os nessa busca? Como inovar sem o gosto pelo ensinar e por aprender, a cada dia, no cotidiano escolar? Nesse sentido, contam as interlocutoras:

Acho que... eu ajudei os alunos, envolvi, e eles tomaram o fio [referindo-se aos estudos] de novo e foi. E ali deu para eu ver que o Magistério era realmente o que eu queria, era prazeroso lidar com as crianças. Fui ficando e gostando cada vez mais (Ipê Rosa).

Eu gosto muito de trabalhar com os pequenos, porque a imaginação de uma criança pequena é fantástica, tu consegues muitas coisas com eles, eles viajam na menor coisa que tu lemares, o retorno é muito legal. Eu gosto muito de trabalhar com projetos com os pequenos (Figueira).

Parece, assim, que lidar com as subjetividades dos indivíduos – seres humanos-históricos – requer lidar, também, com as nossas subjetividades. O interesse pelos alunos, por seu desenvolvimento e construção de conhecimentos significativos, que venham ao encontro dos contextos em que se inserem em suas comunidades; o respeito demonstrado pelo professor ao longo desse processo, bem como dos alunos em relação ao professor e com eles mesmos; as relações de afeto que aí se estabelecem, entre outros, caracterizam a ação mediadora do professor.

Mediação que, para Freire (2005), se revela prioritariamente na superação da contradição opressores-oprimidos, como um “parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 2005, p.38).

Sob essa perspectiva, “a mediação assume um caráter de permanente busca dialógica e coletiva de problematização e reflexão da práxis docente [...], dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, em favor da autonomia intelectual do professor” (PALMA, 2007, p.45) e dos alunos, para que, juntos, possam perguntar a si próprios e ao

coletivo: “Como devemos organizar a busca pelo conhecimento? Qual/quais direção/direções queremos seguir? Por que e para que estamos na Escola?”.

A mediação pode ser entendida, no contexto desse estudo, como a ação das professoras interlocutoras, no sentido de favorecerem, de forma intencional, o intercâmbio dos alunos entre eles e com seus próprios saberes, por meio da reflexão sobre suas vivências/experiências, tensionadas aos conhecimentos sistematizados pela humanidade, a fim de interpretá-los, ampliando a compreensão do mundo em que vivemos.

É importante salientar que as interlocutoras, em sua ação mediadora evidenciam o compromisso com os processos de aprendizagem de seus alunos, entendendo que “*O querer estudar tem que ser despertado*” (Ipê Rosa), cabendo ao professor assumir esse desafio. Porém, cabe dizer que esse é um desafio a ser enfrentado de forma crítica e reflexiva, entendendo que os alunos são seres sociais e, assim, são constituídos por múltiplas influências em suas trajetórias de vida. Longe de uma visão romantizada da educação, acredito que cabe às instituições educativas e aos professores interessarem-se e investirem energias no sentido de despertar o gosto do aluno pelo estudo/busca do saber.

No caso da E.M.E.F.S. Salgado Filho,

Os alunos demonstram grande engajamento nesta proposta inovadora, o que é facilmente constatado no cotidiano. Ao se depararem com o “novo” em termos de prática pedagógica e organização do tempo e do espaço, os alunos têm demonstrado “encantamento” e isto se reflete na sua vivência diária, no seu desempenho, interesse e participação. Também têm sido positivo, neste período [2007 - 2010], os ótimos índices de aprovação (E.M.E.F.S. SALGADO FILHO, Projeto Político Pedagógico, 2010).

Entendo, assim, que as propostas inovadoras de reorganização do tempo e do espaço escolar, têm impulsionado a Escola a se constituir como espaço de mediação, no sentido de possibilitar experiências e aprendizagens relevantes e significativas, interferindo na forma como os alunos se relacionam entre eles, com os professores e com o conhecimento.

6.2.7 Protagonismo

O protagonismo é compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Para Cunha et al. (2006), o protagonismo dos alunos frente aos processos de aprendizagem,

[...] rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens (CUNHA et al., 2006, p.68).

Essa concepção das relações de ensinar e aprender acabam por comprometer alunos e professores, nos processos de ensinar e aprender. Conforme a interlocutora *Flamboyant*,

[...] quando os alunos participam das decisões, fica mais trabalhoso para o professor. Mas, ao mesmo tempo, os alunos têm uma posição diferente: levam tudo mais a sério, porque eles ajudaram a organizar a aula (Flamboyant).

Podemos perceber com a fala de *Flamboyant* que trabalhar com o protagonismo dos alunos acarreta em maior desgaste para o professor, pois se abre espaço para as múltiplas facetas das vidas cotidianas e das subjetividades dos mesmos, afastando-se dos parâmetros únicos (CUNHA et al., 2006), colocando o professor em uma nova situação – na qual precisa lidar com a diversidade e a autonomia na elaboração e sistematização de saberes, os quais são descobertos a partir das condições experienciais de cada um dos envolvidos.

Lidar com a autonomia dos alunos não é fácil, uma vez que, na maior parte dos casos, os professores não vivenciaram experiências das quais fossem protagonistas, ao longo de seus processos de escolarização. Além desse aspecto, poucas são as vivências dos *professores em formação*, enquanto alunos-protagonistas, nos cursos de licenciatura.

É importante lembrar que o profissional professor, também não está acostumado a lidar com o protagonismo e a autonomia, uma vez “que o trabalhado docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia” (CONTRERAS, 2002, p.33).

Assim, como lidar com o que não conhecemos e não vivemos? O trabalho docente pautado no protagonismo dos alunos constitui-se, a meu ver, em um dos mais difíceis desafios, conforme conta Figueira:

Eu estou sempre preocupada com o jeito de trabalhar, porque sei que preciso olhar para eles [os alunos] lembrando que vivem em um mundo difícil, cheio de momentos que precisam decidir. Então, eu sei que devo trabalhar com isso, dar oportunidade para eles desenvolverem a capacidade de decidir, de escolher. Mas não sei bem como fazer... acho que vou mais pela intuição. Acho que tenho ido mais pelo caminho da criatividade, valorizando o que eles fazem [...](Figueira).

O protagonismo está relacionado à possibilidade criativa dos envolvidos, valorizando o indivíduo em suas realizações e feitos pedagógicos. É importante lembrar que *valorizar* não significa deixar em abandono, sem avaliação e possibilidades de crescimento, mas exige o respeito às especificidades dos aprendizes, favorecendo sua auto-estima e segurança, apoiando-os em suas criações e desafiando-os a tomarem decisões pedagógicas, favorecendo a percepção de sua responsabilidade frente à aprendizagem.

Estes elementos da prática educativa inovadora e, assim, rupturante, buscam, também, estimular processos intelectuais mais complexos. Para tal, as professoras da E.M.E.F.S. Salgado Filho, reorganizaram suas metodologias, conforme relato da interlocutora:

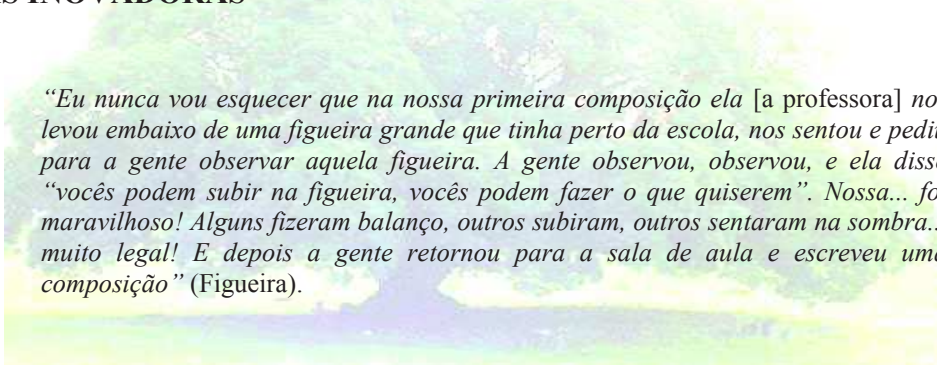
Eu me desafiei para mudar, como já te contei antes: essa coisa de o aluno ficar sentadinho, quietinho... isso eu mudei bastante! Criamos um ambiente em que o aluno interage, e para isso ele precisa conversar e circular. Ele tem liberdade de levantar e pesquisar na sala o que precisa, por exemplo, nas maquetes, termômetros, revistas, mapas. Antes das salas temáticas eu trabalhava com todo mundo em silêncio, copiando e memorizando. Agora não! Eles têm que pensar, pesquisar, ouvir aos colegas, perguntar... e eles conseguem! (Ipê Rosa).

Percebo que as propostas da Escola, de reorganização do tempo e do espaço escolar, provocaram mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos professores. Assim, me atrevo a afirmar que os modelos de gestão – no caso da E.M.E.F.S. Salgado Filho, uma gestão democrática e participativa – são potencialmente elementos provocadores de mudanças, rupturas e inovações.

Assim, a ruptura com a forma tradicional de ensinar; a gestão participativa da ação docente; a reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das dualidades preconizadas pela modernidade; a reorganização da relação teoria/prática; a perspectiva orgânica das experiências educativas; a mediação; e o protagonismo, estão relacionados dialeticamente às práticas docentes, as quais propõem novas formas de aprender e ensinar.

Mas, afinal, o que mobiliza as professoras interlocutoras dessa pesquisa, a buscarem esses elementos em suas práticas cotidianas? Tentando responder a esse questionamento, percebi que era chegada a hora de retomar o problema central desse estudo. É o que trago no capítulo a seguir.

7 À SOMBRA DA FIGUEIRA – MOTIVAÇÕES E COMPROMISSOS DE QUATRO PROFESSORAS INOVADORAS



“Eu nunca vou esquecer que na nossa primeira composição ela [a professora] nos levou embaixo de uma figueira grande que tinha perto da escola, nos sentou e pediu para a gente observar aquela figueira. A gente observou, observou, e ela disse “vocês podem subir na figueira, vocês podem fazer o que quiserem”. Nossa... foi maravilhoso! Alguns fizeram balanço, outros subiram, outros sentaram na sombra... muito legal! E depois a gente retornou para a sala de aula e escreveu uma composição” (Figueira).

Aprofundando meu olhar com o propósito de compreender *“que motivações e compromissos mobilizam os professores a inovarem suas práticas profissionais”* – problema central deste estudo - inquieto-me frente às múltiplas possibilidades e aos diferentes elementos que podem ter atribuído sentido às tomadas de decisão, posicionamentos e construção/desconstrução de conceitos, ao longo das trajetórias vividas pelas professoras interlocutoras desse estudo. Acredito que precisamos compreender esses movimentos de forma contextualizada, lembrando que o cenário dos mesmos é a escola. Esta, por sua vez, não está isolada em um mundo apenas “pedagógico” ou cognitivo, mas faz parte da vida real, permeada de sentimentos, imposições da estrutura de classes, das políticas educacionais, dos entraves econômicos e políticos, das realidades familiares, das trajetórias de vida dos alunos, do grupo dos professores e de todos os membros da comunidade escolar. Sendo assim, a ação docente é perpassada por sentimentos e ações das mais variadas origens, fazendo com que a diversidade seja inerente e característica ao ambiente escolar.

Nesse contexto, o docente precisa dispor de saberes para realizar, de forma qualificada, o seu trabalho. Considerando a diversidade em que sua ação se realiza, é evidente que as situações com as quais ele se depara no cotidiano escolar são, muitas vezes, inusitadas, pois *“ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”* (TARDIF, 2005, p.31), que são únicos e imprevisíveis. As alternativas que viabilizam o enfrentamento de problemas e as formas de lidar com diferentes situações vivenciadas no cotidiano escolar não estão descritas em livros, como regras ou receitas. O professor precisa descobri-las, a partir de suas vivências e de sua trajetória pessoal e escolar, do que aprendeu na sua formação acadêmica e profissional e ao longo dos seus “fazer pedagógicos”, isto é, da sua própria prática docente.

Assim, podemos entender que os saberes docentes são, em sua essência, ação dinâmica na escola, na medida em que se configuram no cotidiano, na busca pela solução de

problemas e situações novas que precisam ser explicitadas. Esses saberes, no entanto, não são construídos por acaso, mas estão sustentados nos “saberes oriundos da formação profissional e nos saberes disciplinares, curriculares e experienciais”¹¹¹ (TARDIF, 2005, p.36), que são permeados por saberes provenientes de sua vida pessoal e da educação escolar. Dessa forma, novos saberes são produzidos e validados pelos próprios docentes no processo pedagógico da ação escolar, ou seja, na práxis educativa. É importante salientar que os saberes experienciais surgem da percepção crítica das realidades do ambiente escolar e dos desafios que elas impõem, assim como da reflexão crítica dos saberes adquiridos no período de formação – ideologias pedagógicas, saberes oriundos das ciências da educação, saberes disciplinares e curriculares. Os saberes experienciais são validados na coletividade, à medida que são propiciados momentos de discussão, partilha de experiências e estudos, para que os docentes tenham condições de confrontar o que aprenderam em sua formação acadêmica, com as realidades escolares e as possibilidades que eles mesmos conseguiram criar diante dessas realidades, articulando conhecimentos e criando estratégias, que, na verdade, se constituem em novos saberes. “Os saberes da experiência têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (TARDIF, 2005, p.52).

Compreender as formas de produção e as relações que os professores estabelecem com os saberes necessários à prática docente, inovando-as, requer pensar de forma mais ampla sobre esses atores, reconhecendo-os como *grupo social*¹¹². E, como todo grupo social, este também é possuidor de uma cultura própria, isto é,

[...] o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.163-164).

Essa cultura define, então, os valores e as formas de agir dos professores nos seus contextos de trabalho, isto é, determina as regras explícitas e ocultas, que fazem parte do cotidiano dos professores. Assumindo a cultura dos docentes da instituição em que atuam,

¹¹¹ Segundo Tardif, os saberes docentes são provenientes de fontes variadas e são difundidos nos ambientes educativos e de formação de professores, através dos: Saberes da formação profissional (ideologias pedagógicas e saberes produzidos pelas ciências da educação, transmitidos pelas instituições de formação de professores); Saberes disciplinares (saberes sociais incorporados pelas universidades e organizados em disciplinas de acordo com os diferentes campos do conhecimento); Saberes curriculares (“programas escolares que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2005, p.38); Saberes experienciais (saberes da experiência ou práticos, isto é, que se desenvolvem no decorrer da prática, no cotidiano da ação pedagógica, nascem da experiência e são validados por ela, devido à necessidade dos professores de solucionarem diferentes demandas do cotidiano escolar).

¹¹² Assim denominado por TARDIF (2005, p.33) e PÉREZ GÓMEZ (2001, p.163).

“[...] os professores e as professoras se sentem protegidos pela força e pela rotina do grupo de colegas, pelos sinais de identidade da profissão” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.165).

Mas o que mobiliza alguns professores a seguirem caminhos rupturantes dessas lógicas hegemônicas? Como os professores se constituem inovadores? O que sustenta suas práticas? O que dá início a esse processo - A formação inicial dos professores? O projeto da escola? A formação continuada desenvolvida na escola? O desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional?

7.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Ao refletir sobre esses questionamentos, tensionados com os estudos até então realizados e com os dados coletados ao longo da pesquisa, identifiquei sete (7) categorias que me auxiliaram a compreender as motivações e os compromissos das interlocutoras ao desenvolverem práticas educativas inovadoras. Nesse sentido, optei por descrever cada uma delas, considerando os movimentos e as trajetórias das interlocutoras, bem como os contextos que as constituíram. É o que apresento a seguir.

7.1.1. Relevância de Valores Pessoais Constituídos na Família

A relevância de valores pessoais constituídos na família, tais como lealdade, honestidade; companheirismo; forte senso de justiça social e valorização do estudo, parecem dar sustentação e direção para as ações cotidianas das professoras.

Conforme já explicitado anteriormente, os professores são seres sociais e, assim, constituídos ao longo de suas trajetórias históricas. Os saberes de que precisam se utilizar para realizar seu trabalho são construídos por meio de diferentes fontes sociais, entre elas, “a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato” (TARDIF, 2005, p.63), os quais integram, segundo o autor, os saberes pessoais dos professores¹¹³.

Para as interlocutoras desta pesquisa, esses saberes parecem ser fundamentais no desenvolvimento de seu trabalho, no sentido de dar sustentação tanto para as tomadas de

¹¹³ Tardif (2005) classifica os saberes dos professores como: saberes pessoais; saberes provenientes da formação escolar; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e saberes provenientes de sua experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

decisão, quanto para as formas de se relacionarem com os alunos, com os colegas de profissão e com o próprio conhecimento.

Salienta *Ipê Rosa*, ao se referir aos fatores que a motivam na organização do seu trabalho docente: “*Os meus valores...vêm de lá, puxando lá da minha infância*”.

Relata, também, *Flamboyant*:

Nossos valores [da família] basearam-se em lealdade, honestidade, companheirismo. Educo e formo minha família seguindo os preceitos morais e afetivos que recebi de meus pais. [...] Sempre com senso de justiça social aguçado, lembrava de uma frase que minha mãe repetia incansavelmente: “Não faça aos outros, o que não gostaria que fizessem a você”. É pensando assim que trabalho, faço minhas aulas e atendo meus alunos.

Esses valores, incorporados ao modo de ser no mundo de cada uma das interlocutoras, as mobilizam a romper com a cultura docente hegemônica, no exercício de seu papel profissional, vislumbrando a transformação e a ressignificação dos valores que constituem seus alunos, com a finalidade de construir um novo sentido para suas vidas: “o sentido de uma ‘vida feliz’” (RIOS, 2002, p.107, grifo do autor). Sendo assim,

Se a felicidade é sinônimo de bem-comum e se é esta a finalidade da vida dos indivíduos em sociedade, o trabalho de todos deve ser orientado para que se alcance esse objetivo. O que é uma vida feliz senão a possibilidade de viver plenamente o direito do acesso aos bens de toda natureza produzidos pela sociedade e de participação na construção de novos bens e direitos? (RIOS, 2002, p.107).

Desse modo, na incansável luta por uma sociedade mais justa, que rejeite qualquer forma de discriminação, buscando a possibilidade de uma vida feliz, as professoras interlocutoras posicionam-se e organizam sua ação docente conscientes de seu papel e responsabilidade frente à comunidade e à sociedade em geral, salientando:

“[...] a gente educa pelo exemplo. Não posso fazer que não vejo o que acontece. Preciso me posicionar... se acontece alguma discriminação, ah, não deixo passar – logo converso e tento transformar isso, discuto, tento fazer eles entenderem o porquê de agirem dessa maneira e, com isso, consigam valorizar as pessoas. Acho que a escola tem que servir para as pessoas entenderem o mundo, interferirem nele e serem mais felizes. Eu penso assim, eu sou assim, sempre fui, aprendi com meus pais!” (Paineira).

Acredito que a fala de *Paineira* se aproxima do que nos propõe Freire (2000), quando diz que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, sendo que

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 2000, p.38, grifo do autor).

As interlocutoras são movidas por essas concepções e pela percepção da escola como espaço cultural e social, potencialmente transformador das realidades locais e, de certa forma, globais. Essa crença, fundada em valores morais¹¹⁴ construídos em suas histórias pessoais/familiares, as leva, também, à vontade determinada de inscrever, em seus alunos, a valorização do conhecimento, da vida escolar, dos estudos, diante de suas trajetórias presentes e futuras. Conta *Flamboyant*: “a aquisição de material escolar tinha a mesma importância que o alimento e o agasalho de inverno, em minha família toda. Eu gostaria de ver meus alunos valorizarem, também, o estudo”.

Percebe-se que as professoras valorizam seus saberes pessoais, na organização de seu trabalho docente: “*Isso vem de casa! É querer ver as pessoas bem. Quero ver eles [alunos] bem!*” (Figueira). *Eu aprendi muito com os limites que meus pais me ensinaram, e tento passar isso para os alunos, porque não me fez mal, me fez ser uma pessoa melhor* (Ipê Rosa). Esses saberes permeiam e marcam suas relações profissionais, conforme podemos observar no relato a seguir: “*Lembro quando eu era criança, eu jogava canastra com meus pais e tinha que fazer cálculos, isso era uma festa! Aprender a calcular era uma festa!*” (Flamboyant).

Esses depoimentos, entre outros, me levaram a entender a relevância dos valores pessoais de cada uma das interlocutoras, como elementos constitutivos de sua identidade profissional. Os valores pessoais atribuem, então, sentido e significado às suas ações, sustentando-as frente às demandas cotidianas do trabalho docente.

7.1.2 Vivências Positivas e Impactantes no Período de Escolarização

As interlocutoras revelam o desejo consciente de ter as experiências positivas do período de escolarização como referência ao realizarem suas práticas docentes.

Retomo as considerações de *Figueira*, já citadas no início deste capítulo, a fim de discorrer sobre essa categoria:

Eu nunca vou esquecer que na nossa primeira composição ela [a professora] nos levou embaixo de uma figueira grande que tinha perto da escola, nos sentou e pediu para a gente observar aquela figueira. A gente observou, observou, e ela disse “vocês podem subir na figueira, vocês podem fazer o que quiserem”. Nossa... foi maravilhoso! Alguns fizeram balanço, outros subiram, outros sentaram na sombra...

¹¹⁴ “Quando se qualifica um comportamento em bom ou mau, tem-se em vista um critério que é definido no espaço da moralidade. E isso interessa à filosofia, no plano da ética – buscar o fundamento dos valores que sustentam esse comportamento (RIOS, 2004, p.19-20).

muito legal! E depois a gente retornou para a sala de aula e escreveu uma composição (Figueira).

O fato ocorrido anos atrás foi vivido com tanta emoção e carinho, que o torna intensamente presente nas ações e nos sentimentos atuais da professora, constituindo-se como referência em seus fazeres docentes.

Uma figueira! Apenas uma árvore entre tantas outras? Não! Ela faz parte do referencial didático e das escolhas metodológicas da docente, assim como integra suas emoções e seus sentimentos, constituintes do *SER gente* e do *SER profissional* de Figueira, dialeticamente indissociáveis.

A professora acrescenta, referindo-se às atividades propostas a seus alunos, “[...] muitas vezes me reporto à experiência da figueira, tento fazer meus alunos sentirem o que eu senti, aprender como aprendi. E daí surgem outros projetos. A experiência da figueira ficou muito viva para mim”.

Nesse sentido, é importante ressaltar que os professores, muito antes de iniciarem sua carreira profissional, já começam a se familiarizar com valores, crenças e modelos referentes à cultura docente e a internalizá-los. Essa realidade é considerada por Tardif (2005) ao se referir aos saberes adquiridos pelos docentes no seu processo de socialização enquanto alunos.

Esses saberes relacionados à cultura docente continuam se consolidando ao longo do processo de socialização do professor no ambiente de trabalho, principalmente nos seus primeiros anos de carreira.

Considero oportuno salientar que, nessa perspectiva, os saberes provenientes da formação escolar - anterior à formação acadêmica para o magistério - adquiridos na escola de Educação Básica, integrados ao trabalho docente pela formação e socialização pré-profissionais¹¹⁵ estão presentes no dia a dia dos professores, ao realizarem seu trabalho (TARDIF, 2005). Assim, “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem [...] para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático” (TARDIF, 2005, p.73).

No caso das interlocutoras desta pesquisa, parece-me que as experiências positivas tomaram maior proporção diante das demais vividas no período de escolarização. Talvez essa postura ocorra devido às próprias experiências e valores pessoais constituídos em sua formação humana, que permitiram rupturas em seus processos de formação e de

¹¹⁵ “A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. [...] A socialização pré-profissional [...] compreende as experiências familiares e escolares dos professores” (TARDIF, 2005, p.71).

desenvolvimento. Essa postura contraria a tendência hegemônica, a qual se caracteriza muito mais por continuidades do que rupturas entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais marcantes¹¹⁶.

Conforme *Figueira*, dois fatos ocorridos no período de escolarização marcaram profundamente sua formação e perfil profissional, os quais interferem em sua ação docente atual: a forma como era realizada a

[...] avaliação, como era cobrado – era um Colégio... digamos assim, bem tradicional. Naquela época era muito comum – se a gente tirava nota baixa, a Irmã colocava de castigo, virado para a parede, ameaçava chamar os pais; além disso, dizia ‘tu não vais embora enquanto não terminares as tarefas’... aquilo me marcou muito. E eu sempre pensei: Nunca vou fazer o mesmo com meus alunos. Não quero que eles sintam medo como eu senti. Não quero que eles estudem só para não serem castigados. Quero que eles gostem de vir para a escola e gostem de aprender.

A mesma professora, no entanto, complementa:

[...] tive uma professora de Português, da 6ª ou 7ª série, que nos dava liberdade de ação dentro da aula, que deixava fluir e fazer a gente gostar da disciplina. A maneira, a didática dela, era diferente dos outros professores. Hoje já é uma prática mais comum, mas, naquela época, tu levares um aluno para fazer um passeio num bairro da cidade, analisar determinadas coisas e depois propor o estudo de um conteúdo na sala, com base no observado, era muito raro, muito diferente! Acho que podemos até dizer que, para a época, era uma inovação. E são experiências como essa que me estimulam a planejar minhas aulas...

Essa professora demonstra ter feito uma opção profissional conscientemente assumida, tendo, como referência, professores que marcaram sua trajetória de vida escolar de forma positiva.

Também verificamos isso nas narrativas das professoras *Flamboyant* e *Ipê Rosa*:

Fui para a escola seriada em 1974, eram quatro (4) séries em uma sala de aula única e com uma professora que dava conta de ensinar todas as séries, de fazer e servir a merenda e cuidar do recreio. Ela era adorável. Recordo-me de seu sorriso, de seus cabelos, das brincadeiras que fazia no pátio. Em seguida, tive outra professora que trazia lápis de cor, borracha, giz de cera e outros materiais da cidade e trocava conosco por produtos da horta, como galinhas, ovos, frutas. Era perfeito: nossos desenhos passaram a ter cor e eu lembro até hoje do cheiro dos pimentões gigantes que minha mãe trocava com ela. Tive, também, uma professora de Arte, que falava da vida e da obra dos artistas com conhecimento e igual paixão. Nelas me inspirei para dar aulas (Flamboyant).

[...] E o que essa professora tinha de diferente... Ela era muito dinâmica, fazia de tudo um pouco. Foi minha professora na 5ª série. E tinha um diferencial dos outros professores, ela era uma pessoa mais comunicativa, não era aquele professor sério. Naquela época em que os professores cobravam muito, mas ela conversava, ria,

¹¹⁶ Esses dados são apontados por Tardif (2005), ao se referir às pesquisas realizadas por Carter e Doyle (1996), Raymond et al. (1993) e Raymond (1998).

dava liberdade para os alunos. Era uma professora, para a época, bem diferente das outras (Ipê Rosa).

Os relatos das professoras colocam em evidência saberes docentes *encharcados* de lembranças e sentimentos:

Eu tinha muito medo de alguns professores, então não perguntava, não falava. E eu tinha dificuldades para aprender, me desconcentrava com facilidade, não conseguia memorizar. Eu me lembro de alguns professores mais rudes... eu tinha muito medo! Quem não participou da turma “C”? Eu já fui da “C”, sempre tive dificuldades, a exclusão era muito forte. E essas lembranças me fazem pensar e me levam a não querer repetir com meus alunos. São um parâmetro de ‘o que não fazer’ (Paineira).

Segundo Tardif (2005),

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõem-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (p.72).

Essas quatro professoras demonstram ter realizado um movimento reflexivo em relação às concepções constituídas em suas histórias pré-profissionais, superando decepções, dificuldades e desconfortos. Buscaram referenciais positivos para sustentarem suas práticas, encontrando, nas aulas de seus antigos professores, a satisfação e a alegria necessárias ao aprender - enquanto alunas e, ao motivar a aprender - enquanto profissionais.

Mas o que possibilitou essa reflexão? Os valores constituídos no seio de suas famílias? Os processos de socialização escolar? As vivências acadêmicas?

Acredito que as percepções e aprendizagens vivenciadas e construídas à sombra da figueira, o cheiro dos pimentões gigantes, os desenhos ganhando cor, o sorriso da professora, entre tantas outras vivências narradas, se constituem como elementos que marcaram, de forma positiva, os imaginários dessas quatro docentes. São elementos *encharcados* de sentimentos que permeiam e constroem saberes, assim como a figueira que cresce e cria raízes, dá frutos e se ramifica. Leva sombra e sentimentos para além dos espaços formais que podemos ver, perceber e sentir.

7.1.3 Formação acadêmica rupturante de concepções constituídas

Início esta reflexão perguntando a mim mesma como contribuir para a superação da *cultura herdada* e das práticas conservadoras e centenárias, ainda dominantes no cenário

educacional? Como os cursos de formação de professores podem favorecer a construção de uma outra lógica, que faça sentido para os professores em formação, possibilitando a ressignificação dos conceitos e das crenças que os constituem?

Tardif (2005) reconhece a necessidade de mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação de professores, principalmente no que se refere a reconhecer três aspectos essenciais: 1. “os professores de profissão são sujeitos do conhecimento [...], e deveriam ter direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional” (TARDIF, 2005, p.240); 2. os conhecimentos mobilizados pelos professores em seu trabalho deveriam estar presentes nos currículos e manter estreito vínculo com os conhecimentos abordados nos cursos de formação; 3. os alunos deveriam ser reconhecidos “como sujeitos do conhecimento, e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais” (TARDIF, 2005, p.242).

Assim, ao pensarmos em espaços de formação docente, precisamos perceber os professores como sujeitos-ativos de seu próprio processo formativo, considerando sua trajetória histórica, a fim de possibilitar a produção de “um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas” (NÓVOA, 1992, p.24).

Acredito, então, que a mobilização das histórias de vida dos professores – ou futuros professores – nos seus processos formativos, é fundamental para a compreensão da construção desses sujeitos-profissionais e para a ressignificação das mesmas, permitindo a construção de novos sentidos e significados para as experiências vividas. Esse processo é potencialmente produtor de novas práticas, relacionadas às realidades políticas, sociais, econômicas e humanas do cotidiano dos professores.

As realidades institucionais, entretanto, nem sempre se constituem como *campo fértil* para tais processos formativos, e apresentam, muitas vezes, dificuldades de

[...] mobilizar as dimensões pessoais [...], de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma – *logia* (uma razão) há sempre uma – *filia* (um sentimento), que o *auto* e o *hetero* são dificilmente separáveis, que [...] o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele (NÓVOA, 1992, p.25, grifo do autor).

Nesse sentido, entendo que cabe a nós – professores formadores de professores – lutarmos por espaços sustentados por uma lógica de formação que nos auxilie a olharmos para nós mesmos, num processo de autoconhecimento e de ressignificação de conhecimentos construídos ao longo de nossas vidas pessoais, profissionais e acadêmicas. Que possibilite aos

nossos colegas e alunos vivenciarem os mesmos processos - num “‘movimento’ que contribui para inscrever a problemática do *sujeito* no centro das preocupações sobre o conhecimento e a formação” (NÓVOA, 2004, p.11, grifo do autor). Ou seja, as *histórias de vida* no centro dos processos de formação dos professores - interpretando, provocando a reflexão, a ressignificação e a reconstrução do fazer docente cotidiano.

Essa modalidade de formação – se é que assim podemos chamá-la – vai além das dimensões técnicas e tecnológicas do trabalho docente, procurando compreender, com maior profundidade, os *processos* pelos quais as pessoas se formam – não apenas na vida acadêmica ou profissional, mas ao longo de suas histórias vividas em diferentes dimensões.

A formação,

[...] encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas (JOSSO, 2004, p.38).

É importante lembrar que esses tensionamentos ocorrem no interior de cada indivíduo, que não vive sozinho, mas na coletividade. Sendo assim, as histórias de vida possibilitam a construção de significados para cada sujeito que *se narra*, bem como para cada um que *o ouve*, num processo dialético, imbricado com as diversidades culturais e históricas de cada um dos participantes. Sentidos e significados diferenciados, abordagens distintas, compreensões e percepções que vão ao encontro das emoções, dos desejos, dos conhecimentos, das expectativas, das experiências, dos fazeres de cada sujeito - participe de seu próprio processo formativo e transformador de sua prática - tornam-se, assim, elementos indissociáveis da formação e da ação docente.

A formação pode ocupar, então, um importante lugar na configuração de uma nova profissionalidade docente, à medida que possibilitar o *desenvolvimento pessoal* dos professores e promover a articulação entre a formação e os *projetos da escola* – mantendo o *desenvolvimento profissional*, nas perspectivas do professor individual e do coletivo docente, como eixo de referência para a formação (NÓVOA, 1995).

Com base nessas considerações, percebi que os relatos das interlocutoras, referentes aos seus processos formativos, apontam para uma formação acadêmica que possibilitou ressignificar criticamente as experiências e os valores construídos ao longo de suas vidas, nas

dimensões pessoal, escolar e profissional, provocando-as a romper com concepções constituídas. Identifiquei, também, a diversidade de situações, cursos, expectativas que se fundem nos processos formativos dessas quatro professoras: Licenciatura em Biologia; Adicionais para Educação Especial; Pedagogia; Especialização em Educação Especial; Mestrado; Licenciatura em Artes; conteúdos; estágios... São vivências potencialmente produtoras de reflexões e de ressignificação de suas vivências pré-profissionais.

Nesse sentido, salientam:

No curso de Biologia, eu aprendi muito mais com as saídas de campo do que com decoreba. Pude pensar sobre as aulas que vivi, sobre minhas dificuldades. Pude pensar em um outro jeito de ser professora, diferente dos professores que me fizeram sentir frágil e amedrontada (Paineira).

Acho que a formação acadêmica interfere direto no trabalho do professor. A opção que eu fiz, de Educação Especial, é um exemplo. [...] É aquilo que eu te falei: minha supervisora de estágio me desafiava, me perguntava sobre os alunos que não acompanhavam as aulas. Me fazia pensar que, “às vezes, lá no fundo, tem alguma coisa a mais para investigar”. Ela não me deixava acomodar. Nas aulas, discutíamos e eu pensava, pensava... e eu acho que é por isso que eu fui por esse caminho e jeito de trabalhar com as crianças. Acho que minha formação tem tudo a ver com o que eu faço. Acho que é por isso que eu tenho ido por esse caminho e pretendo ir mais adiante (Figueira).

E, ao narrar suas vivências acadêmicas, *Ipê Rosa* e *Flamboyant* destacam:

A faculdade me deu ânimo, me ajudou a entender a importância do aluno construir o conhecimento. Na verdade, eu já pensava assim, mas fiquei mais forte! Tem momentos que dá uma recaída, mas penso no aluno e, daí, vamos lá (Ipê Rosa).

Na Faculdade, aprendi que deveria ouvir e dialogar com meus alunos, saber falar com respeito e propriedade, usando autoridade sem autoritarismo. Pude lembrar os ensinamentos de minha mãe quando dizia para não fazer aos outros o que não queria que me fizessem. E aí lembro de ótimos professores que tive, mas lembro, também, que alguns me fizeram ter uma imagem de professor ríspido, que o bom professor era aquele sério, sisudo, que todo mundo tinha medo. Esse era o bom professor. Na Faculdade, pude ver que posso ser uma boa professora, sem ser assim (Flamboyant).

O relato de *Flamboyant* me conduz ao diálogo com Freire (2000), ao discorrer sobre os saberes necessários à docência. Diz o autor:

*Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (FREIRE, 2000, p.159-160).*

A partir das *histórias* contadas pelas professoras, constatei que a formação acadêmica de cada uma delas possibilitou, em *alguns momentos*¹¹⁷, a reflexão crítica sobre as concepções de docência, escola, ensino e aprendizagem – reafirmando ou ressignificando-as. Essas oportunidades parecem ter repercutido de forma positiva no processo formativo e de desenvolvimento docente, porém cabe salientar que não estão descoladas das vivências anteriores das interlocutoras.

Assim, acredito que os valores e crenças constituídos nos anos anteriores à formação acadêmica abriram espaço para que as vivências desse período formativo impactassem em suas subjetividades, possibilitando a construção de novos saberes.

7.1.4 Consciência de seu inacabamento

A consciência do inacabamento de seu SER *humano* no mundo, é revelada pelas interlocutoras por meio da disponibilidade para aprender permanentemente, bem como abertura ao desafio, caracterizados pela curiosidade e ousadia, entendendo a formação continuada como elemento indispensável à ação educativa, uma vez que, nessa perspectiva, a aprendizagem é considerada um elemento necessário à mudança do pensar

Para as professoras interlocutoras, a percepção de que estão em permanente formação e desenvolvimento é bastante presente. Narram *Figueira* e *Flamboyant*:

[...] independente de fim de carreira, eu quero aprender sempre. Gente é isso – nunca sabe tudo, nunca está pronta (Figueira).

Preciso avaliar periodicamente a aceitação das dinâmicas das aulas, modificando e adaptando atividades à realidade das turmas, a fim de obter bons resultados. Para isso, preciso aprender, melhorar, ser uma profissional melhor, uma pessoa melhor - acho que não dá para separar. A gente sempre, sempre pode ser melhor (Flamboyant).

Os depoimentos vêm ao encontro da ideia de que “[...] o inacabamento do ser, ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2000, p.55).

¹¹⁷ Não há como afirmar que a formação acadêmica “com um todo” tenha provocado rupturas e/ou discontinuidades conceituais significativas no processo de construção da identidade docente das interlocutoras. Porém é possível afirmar que “alguns momentos e situações” possibilitaram a reflexão e a ressignificação de concepções.

A consciência de seu inacabamento¹¹⁸, parece impulsionar as professoras a uma permanente busca por subsídios que venham a qualificar o trabalho educativo. No entanto essa busca não se refere somente à ação docente, pois elas acreditam na indissociabilidade do ser profissional e do ser gente. Assim, segundo elas, desenvolver-se profissionalmente requer a coragem de romper com crenças pessoais e aprimorar-se como ser humano.

Para tal, entendem que a curiosidade precisa estar presente no cotidiano docente, relatando que:

[...] isso [a realidade dos alunos] me deixa curiosa, me leva a querer entender o porquê disso e daquilo, e cada vez vou me apaixonando mais pelo que faço, e daí eu vou estudando, vou aprendendo cada vez mais. Esse é o jeito que achei para melhorar, crescer... Se não formos curiosos, não tentamos compreender as coisas, fazemos de conta que realizamos nosso trabalho. Ser curiosa me levou a crescer como pessoa e como professora (Figueira).

A gente vai vivendo as experiências e podemos nos amedrontar, ou tentar entendê-las. Se formos curiosos o bastante, tentando entender o que acontece na sala de aula com os alunos e com a gente mesmo, aprendemos com elas e melhoramos, estudamos. Caso contrário, as coisas passam e se vão, e nós não aprendemos mais (Ipê Rosa).

A curiosidade está atrelada ao ato de buscar conhecimento, para que possam se desenvolver. Nesse sentido, afirma Freire que “Como professor devo saber que, sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*” (FREIRE, 2000, p.95, grifo do autor). Assim, a consciência de seu inacabamento, atrelada à curiosidade, é potencialmente produtora de desenvolvimento e permanente formação humana e profissional.

Nóvoa (1995) aborda o *desenvolvimento pessoal* como a possibilidade de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, potencialmente produtora de um pensamento autônomo e facilitador das dinâmicas de autoformação participada. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p.25). Assim, a formação não ocorre por *acumulação*, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre o profissional e o pessoal, sobre as práticas e a identidade pessoal, permitindo compreender a globalidade dos sujeitos que assumem a formação como um processo interativo e dinâmico.

No que tange ao *desenvolvimento profissional*, o autor salienta que “[...] práticas de

¹¹⁸ A consciência do inacabamento está relacionada ao sentimento do ser humano que se percebe como um ser por fazer-se, num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, afetivo e moral. Nesse concepção, o humano faz-se por meio de suas ações no mundo (FREIRE, 2000).

formação que tomem como referência as *dimensões coletivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995, p.27, grifo do autor).

Na E.M.E.F.S. Salgado Filho, a discussão coletiva é uma prática tida como fundamental para o bom andamento dos trabalhos desenvolvidos, propondo a reflexão sobre o cotidiano da Escola. Momentos formais e informais são organizados, a fim de dar conta das demandas que surgem diariamente. Conta *Ipê Rosa*:

Nós [professores] conversamos informalmente e nas reuniões. Nas reuniões de classes paralelas, conversamos muito e aprendemos uns com os outros. A gente se fortalece, entende que as coisas não acontecem só com a gente, vê como o colega lidou com a situação. A comunidade aqui é muito carente, muitos problemas... a gente precisa pensar em conjunto, porque não dá para separar – escola e comunidade. E a gente vai sempre aprendendo, como falei antes, a gente nunca está pronta (Ipê Rosa).

Esses momentos se constituem uma possibilidade de formação que incentiva a autonomia contextualizada da profissão docente, que requer a valorização da construção de professores reflexivos, “que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1995, p.27). O professor se torna, então, produtor – e portador – de saberes construídos sob uma perspectiva prática e teórico-conceitual, entendendo prática e teoria imbricadas e indissociáveis, pois toda prática contém em si uma teoria que a sustenta, e toda teoria contém em si uma prática que lhe dá significado e sustentação.

As interlocutoras demonstram, também, valorizar os espaços de formação e desenvolvimento oferecidos pela Secretaria de Educação do Município, conforme podemos observar no seguinte relato:

[...] eu julgo importantíssimo para a formação de um professor, nessa nossa vida de profissional, as ofertas de cursos de formação continuada, como tem hoje. Há um tempo atrás eram cursos, palestras, mas sem opção. Todos tinham que ir para a mesma palestra, mesma formação, mesmo curso. [...] Hoje é bem livre, os professores têm opção, conforme suas necessidades. São abertas várias temáticas, e a pessoa pode optar pelo que precisa ou tem interesse. E ainda existe a possibilidade de optar pelo dia e horário - tem encontros quinzenais, alguns sábados (Ipê Rosa).

O professor precisa ter condições de tomar decisões e descobrir alternativas para solucionar os tensionamentos que o cotidiano docente lhe impõe, para tal, é necessário que possa refletir sobre/com/por meio de suas práticas e concepções teóricas, criando, construindo e atribuindo-lhes novos sentidos e significados, num processo permanente de desenvolvimento profissional.

Os professores são, então, “produtores de sua profissão” (NÓVOA, 1995), sendo que sua formação deve ser concebida, em conexão com outros setores e áreas, como importante *componente* de mudança - não como condição prévia, mas produzida durante os esforços de inovação e transformação da escola. Os relatos de *Paineira* e *Flamboyant* contribuem para a compreensão das afirmativas do autor:

Eu penso que o Magistério é só o começo da construção do profissional professor. Um começo inseguro, mas o que vai mesmo dar a formação de um profissional é o dia a dia da escola, como a escola lida com o que acontece (Paineira).

Ainda estou me adaptando [ao Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas], mas a gente vai aprendendo (Flamboyant).

Nesse sentido, acrescentam *Ipê Rosa* e *Figueira*:

Como é que a gente aprende a ser professor? Dando aula... na prática! (Ipê Rosa).

O Projeto de Isonomia e Salas Temáticas ainda é imaturo, recente. Mas é um aprendizado - a gente faz coisas erradas também, mas errando também se aprende. Por isso é que eu digo: Para a gente se desenvolver é preciso ter coragem. Quem não tem, fica ali, paradinho, não cresce e não faz crescer. Mas não é fácil (Figueira).

Por meio dessas reflexões, a consciência de seu inacabamento se constitui como elemento decisivo em relação à disponibilidade para aprender permanentemente, bem como para a

[...] disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca presença no tempo continua novo (FREIRE, 2000, p.39).

Desse modo, a abertura ao desafio, que caracteriza essas quatro professoras – sujeitos dessa pesquisa – se revela por meio da curiosidade e ousadia no cotidiano escolar. A formação continuada, no que se refere tanto às reflexões da prática, quanto aos tensionamentos desta às teorias, a fim de compreendê-las em sua amplitude e relação dialética, é entendida como elemento indispensável à ação educativa, percebendo a aprendizagem como elemento relevante para a mudança do pensar, isto é, para que possa haver processos de rupturas nas práticas educativas hegemônicas.

7.1.5 Desejo Consciente do Desenvolvimento de Práticas que Promovam a Críticidade e Autonomia;

O forte desejo de contribuir e possibilitar o pleno desenvolvimento de seus alunos impulsiona as professoras *Flamboyant*, *Paineira*, *Ipê Rosa* e *Figueira* a buscarem constantemente a realização de práticas docentes significativas às realidades de seus alunos, considerando as especificidades culturais e sociais da comunidade na qual a E.M.E.F.S. Salgado Filho está inserida, considerando as realidades globais.

Para tal, muitas vezes, *viajam no tempo*, a fim de encontrarem subsídios e inspiração em suas vivências anteriores, conforme conta *Figueira*:

Quando não tenho ideias, lembro a experiência da figueira, e o sentimento que surge me traz inspiração para decidir o que fazer. E quero sempre fazer o melhor que eu posso, para ver meus alunos se desenvolverem. A escola é uma das poucas oportunidades que eles têm. Então eu exijo de mim mesma – tenho que fazer diferença na vida deles, e isso significa que as aprendizagens têm que ser significativas (Figueira).

Nesse sentido, percebo o compromisso da professora com a construção de aprendizagens significativas por parte de seus alunos. Segundo Ausubel¹¹⁹, Novak e Hanesian (1983), o fator mais importante na construção da aprendizagem significativa é a estrutura cognitiva do indivíduo, ou seja, o que o aluno já sabe. Para o autor, o professor deve averiguar os conhecimentos prévios de seus alunos e tê-los como ponto de partida para seu trabalho docente.

As estruturas cognitivas são, por sua vez, particulares e específicas, permitindo ao indivíduo construir conceitos pessoalmente relevantes, sendo que novas informações devem ser relacionadas aos mesmos, para que o estudante possa organizar outros conhecimentos. Nessa perspectiva, para que uma aprendizagem seja significativa, o novo conteúdo deve estar relacionado a conteúdos prévios importantes para o aluno.

Figueira e *Ipê Rosa* demonstram o compromisso com o desenvolvimento de aprendizagens significativas:

[...] eu não consigo ver o aluno sem participar, ou fazer por fazer. É claro que te dá mais trabalho, mas eu preciso entender o que eles já sabem, para interferir nas

¹¹⁹ Ausubel propôs uma teoria conhecida por “Teoria da Aprendizagem Significativa”, por meio da qual afirma que os indivíduos possuem uma Estrutura Cognitiva que permite que ocorra a aprendizagem. Estrutura Cognitiva, para o autor, são os conteúdos prévios já elaborados pelos indivíduos, que poderão ser modificados por meio de outros conteúdos assimilados, possibilitando novas significações às estruturas pré-existentes.

aprendizagens, com novos conteúdos. Tem vezes que preciso fazer dois, três planejamentos para a mesma turma, porque as vivências são diferentes e, aí, o conteúdo também “bate” diferente para cada um. É interessante ver isso acontecer... (Figueira).

Ipê Rosa complementa:

[...] Estou trabalhando a identidade, depois o bairro. Assim envolve as crianças. Eu trabalhei o meio ambiente do bairro. Hoje eu não trago tudo pronto para eles, vou fazendo no dia a dia, aproveitando o que eles sabem, vivem no dia a dia do bairro. Vou preparando as minhas aulas conforme o que eles vão falando em aula, vão percebendo. Estávamos trabalhando sobre o lixo, e entrou a pilha, que pode provocar doenças, e daí começou: “o que se faz com a pilha em casa”. Começou todo um questionamento sobre a pilha, e acabamos fazendo o coletor da escola. Eu já tinha pensado nisso antes, mas o trabalho é mais participativo, eu cuido o que eles têm de conhecimento, vontade e curiosidade, o que eles trazem das vidas deles para a Escola, e tento desenvolver as aprendizagens a partir disso tudo (Ipê Rosa).

Conforme podemos observar, cada uma, a *seu modo*, explicita a necessidade de desenvolver os conteúdos disciplinares a partir das estruturas cognitivas de seus alunos:

Tem gente que planeja aula para uma semana, eu não consigo fazer isso, sabe! Eu tenho que estar com o aluno junto, conversando com eles para ver o que aprenderam sobre o assunto que vamos estudar. Daí eu vou reformulando o planejamento, partindo do que eles sabem. Mudo tudo se precisar. Como eles vão aprender se não for partindo do que eles conhecem? Assim, os novos conteúdos têm um significado na vida deles e eles conseguem reorganizar esses conhecimentos e, também, construir outros. Eu preciso deles junto para eu ver o que está “rolando” (Figueira).

Trabalho arte contextualizando história da arte. São criadas atividades diversas, sendo revisitadas experiências vividas pelos alunos em anos anteriores e, em seguida, introduzidas novas práticas, propondo desafios, associando com artistas contemporâneos, fazendo visitas em museus, feiras e bienais (Flamboyant).

Ao mesmo tempo em que as professoras evidenciam o comprometimento assumido com as relações entre novas aprendizagens e aprendizagens anteriormente construídas, revelam o compromisso com o desenvolvimento da autonomia e do posicionamento crítico de seus alunos.

É importante ressaltar que “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2000, p.120). Sobre isso, as interlocutoras descrevem experiências importantes para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, revelando suas concepções em relação ao “ser autônomo”:

[...] a minha proposta não é só trazer um trabalho sobre os conteúdos, a gente tem um objetivo que vai além do conteúdo. E, ao mesmo tempo em que trabalhamos os conteúdos, vou criando situações e desafios para eles terem que tomar decisões. Eles vão avaliando se estamos alcançando o objetivo que traçamos, se precisamos repensar esse objetivo, ampliar ou modificar. Avaliamos sempre as aulas e os

projetos... Eles precisam se posicionar. Acho que só assim é que se desenvolve a autonomia – tomando decisões que interferem nas nossas vidas (Ipê Rosa).

Essas propostas de trabalho dão oportunidade para os alunos participarem. Eles gostam de participar, são agentes de aprendizagem, não expectadores, só fazendo o que decidi para eles. Tenho dois meninos que perguntam tudo, toda hora, eles não têm autonomia, não conseguem decidir as coisas, nem sobre o próprio caderno. Isso me preocupa muito, então fico criando situações para que eles se desenvolvam nesse aspecto da autonomia... eles precisam disso - pensar, criar, decidir... ter autonomia, ver as consequências do que decidem (Figueira).

Esses depoimentos me levam a pensar que as concepções que movem as ações dessas professoras vão ao encontro do pensamento de Freire, quando afirma que “faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados” (FREIRE, 2000, p.120).

Nesse sentido,

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2000, p.121).

Entendo que esse processo de construção da autonomia dos alunos¹²⁰ está relacionado com o desenvolvimento de uma atitude crítica diante das diferentes realidades por eles vividas. Assim, ao tomarem decisões que envolvem os processos do aprender, responsabilizam-se pelos caminhos trilhados e/ou a trilhar. A atitude crítica se torna imprescindível, na medida em que possibilita a constatação, a compreensão, o conhecimento e a possibilidade de intervir no mundo, transformando-o (FREIRE, 2000).

Esse posicionamento diante das realidades locais permite uma nova leitura do mundo, conforme aponta *Ipê Rosa*:

Com a proposta da educação ambiental, saímos para uma caminhada no bairro. Tem uma mata nativa aqui perto. Tem tantos elementos do meio ambiente, até formiga, uma borboleta voando! Olhar de perto, olhar o detalhe – isso faz diferença! Eu me deparei com coisas que nem imaginava, há quanto tempo que eu não caminhava assim. Isso me fez tão bem, porque os alunos vibravam. As coisas que a gente viu aguçaram a curiosidade e o envolvimento deles. A partir dali, passamos a analisar a situação do bairro em relação ao meio ambiente, pensamos em alternativas para solucionar problemas, desenvolvemos um novo projeto, para a conscientização da comunidade. Depois, analisamos outras realidades, discutimos sobre notícias de outros lugares... e assim foi! Eles aprenderam muito, passaram a perceber o local onde moram de outras formas. E eu, também (Ipê Rosa).

¹²⁰ Considero importante salientar que a autonomia dos alunos está atrelada à autonomia dos professores. Como esses poderão desenvolver a autonomia em seus alunos, sem terem desenvolvido em si mesmos?

Esse comprometimento com o desenvolvimento dos alunos em diferentes dimensões impulsiona as professoras a buscarem práticas que possibilitem a construção de aprendizagens significativas, por meio de metodologias que permitam aos educandos se transformarem

[...] em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2000, p.29).

Ao ensinar, as interlocutoras promovem - para além das aprendizagens referentes aos conteúdos - o desenvolvimento da autonomia e da atitude crítica frente às complexas realidades do mundo atual.

7.1.6 Comprometimento com a Felicidade dos Alunos

Ao analisar os relatos das professoras, foi possível perceber o comprometimento delas com a felicidade de seus alunos. Para tal, evidenciaram organizar suas práticas de forma a contribuir com o bem-estar dos mesmos, bem como com a construção de um relacionamento positivo, de confiabilidade e respeito mútuo.

Por meio da intencionalidade assumida em prol da felicidade, as professoras revelam *querer bem* aos seus alunos. Segundo Freire, querer bem aos alunos não significa que o professor esteja obrigado “a querer bem a todos os alunos de maneira igual” (FREIRE, 2000, p.159). Significa que a afetividade não assusta e que o professor não deve ter medo de expressá-la, mas deve selar seu compromisso com os alunos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 2000).

O *querer bem* aos educandos e a preocupação em estabelecer vínculos de solidariedade¹²¹ promovem o desenvolvimento dos alunos em seus contextos sociais e históricos. São pequenas ações, pequenos gestos que parecem fazer a diferença nas vidas tanto dos alunos, quanto das professoras.

Ver a alegria e a felicidade, em meio a tantas dificuldades enfrentadas pelas crianças e pelos jovens da comunidade escolar, move essas professoras, atribuindo significado ao seu trabalho docente. Entendendo que a finalidade da ação humana é a felicidade, *fazer feliz* implica em *ser feliz*. Assim, “na experiência da felicidade tem-se o envolvimento pleno das capacidades do ser humano” (RIOS, 2002b, p.119).

¹²¹ Ao me referir à solidariedade, saliento que a distancio epistemologicamente do assistencialismo, que impede os indivíduos de se desenvolverem e criarem soluções para as adversidades que a vida lhes apresenta.

Felicidade que não acontece isolada, constrói-se no coletivo e, assim, pode ser entendida como o bem comum. Identifica-se com a possibilidade de cada indivíduo “participar criativamente da sociedade, dizer sua palavra, ser ouvido e reconhecido em sua identidade, ser considerado e saber considerar no coletivo” (RIOS, 2002b, p.120).

Nessa perspectiva, salienta *Paineira*:

No final do ano, vamos fazer um passeio, mas eu não aceito que alguma criança não vá porque não pode pagar. Então coloco toda a turma envolvida nessa questão. Se é problema de um, é de todos. Então estamos fazendo uma caixinha, fizemos várias coisas para conseguir o dinheiro. Acho que é essa consciência que temos criar: somos felizes em grupo, temos que lutar por isso – para que, nas pequenas coisas, a gente se sinta um grupo feliz. Mais importante que o dinheiro, é a postura, a consciência que eles criam.

É interessante lembrar que

Falar na felicidade como algo que se experimenta em companhia não significa dizer que não há uma experiência individual da felicidade. Cada sujeito, na sua vivência pessoal e intransferível, tem a sua maneira de conduzir-se à felicidade. Ela é como um prisma, com múltiplas faces, que reflete a mesma claridade de maneira diferenciada, no espaço em se coloca (RIOS, 2002b, p.120).

Assim, o desejo de ver seus alunos felizes – tanto no contexto do coletivo, quanto em suas individualidades – se torna relevante nas escolhas metodológicas das professoras.

Conta *Ipê Rosa*:

[...] aquele que não fala, está lá omissa, no fundo da sala, está gritando mais pela minha atenção. E aí entra a força da turma – todos precisam ajudá-lo. Todos precisam se sentir bem na Escola. Eles têm que entender que somos uma ‘turma’, um ‘grupo’, que precisamos uns dos outros. E que quanto mais felizes estivermos – todos – melhor será, também, para todos. Assim, eles também se apegam a mim, tenho um vínculo bem legal com minhas turmas. Não consigo trabalhar de outro jeito. A confiança entre nós é muito importante (Ipê Rosa).

Esse esforço conscientemente assumido está ligado à construção da consciência de que somos seres sociais e, assim, o coletivo está em nós e nós, no coletivo.

Percebe-se, também, que o comprometimento com a construção de uma relação de confiabilidade – professora/alunos/professora – faz com que a ação docente seja organizada de forma a instigar a responsabilidade cidadã no meio escolar. Compreendendo que a educação pode ser uma “ferramenta importante para o processo de democratização da sociedade, torna-se necessário que a escola pública se torne um espaço relevante de aprendizagem onde se possa viver e construir a cidadania” (MARQUES, 2005, p.85).

Pequenas ações locais desenvolvidas pelas professoras parecem se tornar significativas no processo de aprendizagem de seus alunos e transformadoras de concepções e

conceitos. Essas experiências podem se expandir para além dos muros da escola, levando a responsabilidade e o compromisso com o coletivo como forma viável de construção de um mundo melhor, mais alegre de se viver.

Contam as interlocutoras:

Eu disse para eles no início do ano: tem que ser uma troca, se vocês querem um bom professor, vocês têm que ser bons alunos; se querem bons colegas, devem ser bons colegas; se querem uma escola legal, precisam ajudar a fazê-la legal. Eu gosto de todos vocês e não vou sossegar até que todos vocês aprendam, estejam bem e felizes. Mas cada um tem compromisso com a turma. Tudo depende de todos. [...] Bom aluno, para mim, não é só aquele que fica sentadinho, quietinho, bonitinho, ele tem que trazer para mim, trazer subsídios, ideias, tem que, do jeito dele, se assumir parte do grupo. E eu planejo as aulas pensando nisso (Ipê Rosa).

Essa aproximação com o aluno me favorece muito, eles me mostram a direção das aulas, são muito criativos. Assim vão se tornando, também, responsáveis pelas aprendizagens (Flamboyant).

As relações sociais que se estabelecem durante as aulas são fundamentais para a construção da cidadania. O comprometimento com a felicidade, o bem-estar e a construção de um relacionamento de confiabilidade com relação aos alunos colabora para dar direção às ações das professoras, definindo seus planejamentos e a forma como se relacionam na Escola.

7.1.7. Gestão Escolar Democrática

A promoção, pela equipe gestora da E.M.E.F.S. Salgado Filho, de um ambiente escolar e projeto pedagógico que instigam e/ou acolham novas propostas educativas, rupturantes da organização escolar tradicional e das práticas docentes conservadoras, incentivando e valorizando a realização de ações coletivas, contribui para que as interlocutoras se sintam motivadas e comprometidas com a realização de práticas inovadoras.

Para Carbonell¹²²,

As inovações e as mudanças não devem limitar-se a algumas atividades isoladas e esporádicas, mas sim fazer parte da vida da classe e da dinâmica e funcionamento da escola. Ao mesmo tempo, isso supõe uma liderança democrática mais efetiva e maior mobilização e otimização de recursos e energias (CARBONELL, 2002, p.32).

¹²² Carbonell (2002) aponta sete (7) fatores que impulsionam a inovação: 1. Equipes docentes sólidas e comunidade educativa receptiva; 2. Redes de intercâmbio e cooperação, assessores e colaboradores críticos e outros apoios externos; 3. Proposta da inovação dentro de um contexto territorial; 4. Clima ecológico e rituais simbólicos; 5. Institucionalização da inovação; 6. Inovação, quando não avança, retrocede; 7. Vivência, reflexão e avaliação (CARBONELL, 2002, p.31-33).

No caso da E.M.E.F.S. Salgado Filho, o incentivo a ações rupturantes e inovadoras, bem como à participação coletiva nas tomadas de decisão, já estão expressos no Projeto Político Pedagógico (2010):

É preciso ressignificar o tempo, o espaço e o currículo escolar para buscar as contingências de cada situação e desconstruir as verdades instituídas [...].

Partimos para o diagnóstico e para as ações, tendo em vista os desejos e as necessidades desta comunidade, primando pela participação e elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico desta Escola [...].

Percebe-se visivelmente o envolvimento de professores e alunos na preservação e organização das salas ambiente [...].

O Projeto Político Pedagógico busca uma direção, uma identidade, tendo como pressuposto a participação coletiva de todos os segmentos da comunidade escolar [...].

É meta dessa Escola construir a efetiva participação de pais, alunos, professores e funcionários nas atividades realizadas na escola e na gestão do espaço escolar [...].

As diretrizes do Projeto Político Pedagógico (2010), pouco a pouco, imprimem novas marcas nas ações da comunidade escolar. Nesse sentido, as professoras ressaltaram, em suas narrativas, alguns importantes elementos relacionados à gestão escolar que têm contribuído para a organização do seu trabalho docente, tais como:

- O reconhecimento e a valorização do trabalho desenvolvido: diante do atual cenário educacional mundial - caracterizado, entre outros, pela transição dos papéis da escola frente às novas demandas sociais - é evidente que o *status* da profissão docente tem sofrido forte abalo.

A perda da legitimação tradicional da tarefa docente, a incerteza dos novos horizontes, acompanhadas pela pressão e pela urgência de responder às exigências do mercado, assim como a escassa consideração social de seu trabalho estão provocando no docente um alto grau de ansiedade e insatisfação profissional (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.177).

Essas realidades fragilizam o profissional professor, que passa a necessitar de mais incentivo e valorização em seu trabalho. Conforme *Figueira*,

[...] o reconhecimento do trabalho do professor faz parte, incentiva a gente a continuar buscando o melhor jeito de trabalhar. Assim como se trabalha a autoestima do aluno, o professor também precisa ter a autoestima trabalhada. Por exemplo: eu fui indicada para fazer parte da tua pesquisa - isso me deixa muito contente, porque, afinal, estão reconhecendo o meu trabalho. Seria uma ironia dizer que não, todo mundo gosta de ser valorizado (Figueira).

Esse e outros depoimentos das interlocutoras me conduziram a pensar que o reconhecimento e a valorização das ações cotidianas das professoras as motivam a qualificar cada vez mais suas ações docentes.

- A vontade da Equipe Diretiva em mudar: tem sido amplamente discutido por diferentes professores, pesquisadores e múltiplos segmentos da sociedade que

Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. [...] Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social, que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo (TARDIF; LESSARD, 2005, p.55).

Nesse sentido, o desejo assumido pelos gestores da Escola de mudança na organização escolar, incentivando movimentos rupturantes nas ações dos professores, frente aos processos educativos, torna-se relevante para que as mudanças efetivamente se realizem. Assim, a mudança passa pela vontade, não apenas dos professores envolvidos, mas também da equipe gestora.

Essa perspectiva se revela nos comentários de *Paineira*:

[...] eu acho que a gente tem que buscar alguma coisa que melhore as aulas, mas para isso tem que ter vontade. Mas, além da nossa vontade, é importante que as gurias [equipe diretiva] nos apoiem. Fica difícil mudar, quando a Direção não permite, não tem vontade de mudar. Já vivi situações assim em outra escola e acabei me incomodando muito com a Direção (Paineira).

Considero importante lembrar que as mudanças ocorridas na E.M.E.F.S. Salgado Filho foram de ordem conceitual e epistemológica, reorganizando não só o tempo e o espaço escolar, mas também o currículo, aproximando-o das demandas e realidades da comunidade local. Ressalto esses aspectos uma vez que, “desde sua origem, os colégios e as escolas seguem programas escolares semelhantes aos que conhecemos hoje, organizados numa sucessão de etapas progressivas, hierarquizadas e baseadas em provas” (TARDIF, 2005, p.73). A Escola em estudo rompeu com a lógica cartesiana, a qual sustenta a organização escolar ainda de forma hegemônica, possibilitando um novo olhar, sustentado por uma nova epistemologia.

- A autonomia: são múltiplas as concepções de autonomia¹²³, uma vez que estas se relacionam com as concepções profissionais e pessoais dos professores. Para as professoras interlocutoras, a autonomia é entendida como a possibilidade responsável e ética de tomar decisões, preferencialmente, de forma coletiva. As mesmas entendem que:

[...] a equipe diretiva é fundamental no sentido de o professor ir construindo um bom trabalho, se responsabilizando pelas conquistas e erros. Como temos autonomia, nos sentimos responsáveis. Quando a Direção decide tudo sozinha, a gente [professores] fica incomodada, muitas vezes sem vontade, e muitas pessoas se baseiam para transferir a responsabilidade para a Equipe [diretiva] ou para os alunos. Aqui na Escola não é assim, as decisões são em conjunto (Figueira).

Aqui a gente pode decidir como queremos fazer nosso trabalho, e somos respeitadas. Mas, é claro, tem o PPP que tem que ser observado. Mas esse também foi feito em conjunto, então não podemos dizer que é um decreto, mas, sim, a vontade de todos (Ipê Rosa).

As professoras demonstram valorizar a autonomia como fator de motivação para a busca intencional e responsável de um trabalho docente da melhor qualidade (RIOS, 2002).

Explicitam Paineira e Flamboyant:

Eu não sei trabalhar sem poder tomar decisões, sem ter autonomia. Sempre fui assim. A autonomia que a Direção dá me motiva a trabalhar cada vez melhor (Paineira).

Temos autonomia para fazer o trabalho da melhor forma possível, de acordo com nossa turma. Mas não é um trabalho isolado, as gurias [equipe gestora] estão sempre contribuindo. A gente está conseguindo propor um trabalho bem legal (Flamboyant).

Flamboyant trouxe à reflexão um aspecto bastante significativo, no que tange à diferenciação entre autonomia e abandono ou isolamento, muitas vezes confundidos e comprometedores da profissionalidade docente. Além desse aspecto, é importante lembrar que, muitas vezes culpabilizados porque não respondem às exigências da atividade escolar diária, os docentes se encontram no meio de um fogo cruzado de poderes e contrapoderes,

¹²³ Contreras aborda três modelos de professor e suas respectivas concepções sobre autonomia profissional, no que segue – 1. Professor especialista técnico: Autonomia como *status* ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza; 2. Professor profissional reflexivo: Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver as situações-problema para realização práticas das pretensões educativas; 3. Professor intelectual crítico: Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo [...], dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino (CONTRERAS, 2002, p.192).

numa história de isolamento no interior da sala de aula, o que contribui para impedir uma mudança do seu *status* sociocultural (LELIS, 2008). No meu entender, a equipe gestora da E.M.E.F.S. Salgado Filho anda na contramão dessa lógica, contribuindo para o avanço das ideias pedagógicas no cotidiano escolar.

- A parceria: para as professoras interlocutoras, a relação de parceria entre a equipe gestora e o grupo de professores da Escola repercute de forma positiva no trabalho docente, passando a ser um elemento “*motivador para ‘o querer’ realizar um ótimo trabalho*” (Ipê Rosa). Reafirma Flamboyant:

É muito importante tu teres autonomia, entendendo que isso não é ficar sem apoio, como eu disse antes: a parceria que a gente sempre teve aqui no Salgado é incansável – elas não só incentivam a gente, mas nos dão recursos e apoio. Buscam materiais, ajudam a entender coisas que acontecem nas aulas, estão sempre abertas (Flamboyant).

E complementa Ipê Rosa:

Aqui no Salgado a equipe não se fixa na hierarquia. Claro, elas têm funções diferentes das nossas [professores]. Mas o que elas se importam é com o trabalho, para que a gente se sinta apoiada. Então, somos parceiras e eu sei que podemos contar com elas ‘para o que der e vier’. Isso é muito bom (Ipê Rosa).

Os elementos citados pelas professoras – reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido; vontade da equipe diretiva em mudar; autonomia; parceria – parecem interferir diretamente na ação por elas desenvolvidas, autenticando o modelo de gestão democrático e participativo como fator fundamental para que mudanças reais e não apenas periféricas (CANÁRIO, 2007) aconteçam na Escola.

Nesse sentido e ampliando meu olhar com relação ao *desenvolvimento organizacional*, destaco que:

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas [...] nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola (NÓVOA, 1995, p.29).

Essas afirmativas me fazem lembrar que a E.M.E.F.S. Salgado Filho tem alicerçado seus projetos no investimento reflexivo dos professores em relação às suas práticas e às novas demandas do cotidiano da sala de aula, provocadas pelo *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas*. Os professores passaram a questionar os saberes que sustentavam tais práticas – anteriormente percebidas dissociadas do plano conceitual e teórico.

Esse movimento da Escola e dos professores contribuiu para a construção de espaços reflexivos e formativos, transformadores tanto da Escola, quanto dos professores. Conforme Nóvoa, “o incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação podem revelar-se extremamente úteis e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua” (NÓVOA, 1995, p.29).

Para ilustrar essa afirmativa, apresento alguns recortes do Projeto Político Pedagógico da E.M.E.F.S. Salgado Filho (2010):

Em 2006, mudamos a prática pedagógica com a isonomia das disciplinas e a organização das salas ambiente, conforme anseios de professores, pais e alunos. [...]. As salas ambientes revestiram as disciplinas com uma nova roupagem, passando a ser um elemento importante no interesse demonstrado pelos alunos e no planejamento das aulas.

A mudança na Escola está vinculada a uma construção e desconstrução permanente de saberes, valores, vivências, bagagem cultural, realidades.

É preciso ressignificar o tempo, o espaço e o currículo escolar para buscar as contingências de cada situação e desconstruir as verdades instituídas.

E assim, por meio dessas análises, compreendi que cada uma das interlocutoras, à sombra de *SUA figueira*¹²⁴, desenvolve um processo reflexivo. Com suas vivências pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais, contextualizadas nas realidades que se apresentam no cotidiano docente, reforçam e/ou ressignificam concepções e fazeres, motivando-as e fortalecendo seu compromisso com a educação.

¹²⁴ A expressão *SUA figueira* refere-se, nesse contexto, aos diferentes referenciais – lembranças, sentimentos, aspirações, entre outros – que motivam e comprometem as professoras interlocutoras a realizarem suas práticas profissionais buscando a inovação no cotidiano docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E depois do começo
O que vier vai começar a ser o fim
E depois do começo
O que vier vai começar a ser*
(Depois do Começo - Legião Urbana)

Ao escrever sobre as *considerações finais* deste estudo investigativo, emergem sentimentos de diferentes naturezas, difíceis de serem definidos ou nomeados. Fortes lembranças ilustram meus pensamentos – momentos de intensa alegria; incertezas; superação de barreiras que pareciam intransponíveis; ansiedade; determinação e disciplina; felicidade; e, não posso deixar de dizer, certo orgulho por ter chegado até aqui.

Olho para trás e me vejo iniciando o Mestrado, imaginando que *teria vivido experiências o bastante* para me possibilitar, também, *saber o bastante*. No entanto não sabia ao certo o que aconteceria comigo. Ao finalizar o Mestrado e ao iniciar o Doutorado, com o olhar mais ampliado, somente uma certeza ainda se fazia forte em mim – a de que pouco sabia, pouco conhecia e precisava continuar meus estudos e as reflexões acerca das minhas vivências profissionais.

O processo de doutoramento me possibilitou perceber que estamos constantemente em momentos *finais* de etapas vividas e, também, em permanente *(re)começo* de novas etapas, constituídas por nossas vivências acadêmicas, profissionais e pessoais. Assim, *final* e *(re)começo* se fundem, transformando a nós, que transformamos as realidades as quais vivenciamos. Essa *forma de olhar* para a escrita das *considerações finais* deste estudo me auxiliou a elaborá-las, pois me faz vislumbrar o começo de novas jornadas, mesmo sem saber ao certo para onde elas me conduzirão.

Essas reflexões se fizeram necessárias, no sentido de obter energias para escrever, uma vez que me sentia fragilizada pelo momento em que me encontro: o final do Doutorado. Agora, mais fortalecida e com as emoções melhor compreendidas, percebo a importância de *olhar* para as motivações das professoras, ao inovarem suas práticas, considerando-as em um contexto abrangente e relacionado às diferentes dimensões dessa pesquisa. Compreendi a necessidade de ampliar minha visão, relacionando os achados deste estudo com os estudos realizados em todo o período do processo de doutoramento. Afinal, como chegar às *considerações finais* sem examinar de que forma as *descobertas* que fiz ao longo de todo o estudo estão entrelaçadas umas às outras, constituindo-se e constituindo-as, dialeticamente?

Assim, considerei indispensável contextualizar as motivações e os compromissos que mobilizam as quatro professoras interlocutoras a inovarem suas práticas docentes, às impressões das interlocutoras da pesquisa de Mestrado sobre inovação; as dimensões encontradas na Revisão da Bibliografia; e às categorias de análise da inovação nas práticas docentes.

Por meio dessa contextualização/reflexão, verifiquei que grande parte das categorias referentes à mobilização das professoras, ao inovarem suas práticas, estão fortemente relacionadas a aspectos do seu *processo formativo*. Este se refere não só aos saberes construídos formalmente na academia, mas também aos saberes pré-profissionais – valores constituídos ao longo de suas trajetórias pessoais/familiares e vivências do período de escolarização, bem como aos saberes experienciais. Esses elementos foram percebidos, pelas interlocutoras, como constitutivos de suas identidades profissionais, dando sustentação a suas práticas docentes.

Ao olhar para as pesquisas e publicações realizadas sobre a dimensão *formação de professores e inovação na prática docente*, notei que essa temática ocupa 12,5%¹²⁵ das publicações realizadas sobre inovação na educação, representando a quarta temática de maior interesse desses pesquisadores. Penso que as mesmas se constituem como potencialmente motivadoras de inovação, uma vez que tendem a dar visibilidade para experiências positivas da prática pedagógica, valorizando o trabalho docente.

Ainda com relação à formação profissional e à inovação na prática docente, comparadas às impressões das professoras da E.M.E.F.S. Salgado Filho sobre inovação, na ocasião da realização de meu Curso de Mestrado, evidencia-se a percepção da *aprendizagem* como necessária à mudança do pensar, também presente nos compromissos das interlocutoras dessa pesquisa, as quais entendem que *o ser humano nunca está pronto* e, assim, precisa se desenvolver permanentemente. Essa percepção e entendimento as motivam a aprender e se desenvolver, ampliando a possibilidade de *mudança do pensar e do agir docente*, num processo de crescimento humano-profissional. Os aspectos anteriormente mencionados estão sustentados em *valores pessoais* das professoras, tais como lealdade, honestidade, companheirismo, senso de justiça social e valorização dos estudos, os quais as predispõem a

¹²⁵ Dados melhor explicitados na Revisão da Bibliografia, Capítulo 4 (quatro) desta Tese - Quadro 3 – Dimensões / Recorrência. É importante ressaltar que este dado refere-se às pesquisas por mim localizadas, do ano de 2003 a 2007, ao realizar a Revisão da Bibliografia. Assim, outras publicações podem ter sido desenvolvidas, não constando desse percentual

uma postura de abertura ao desafio e ao novo, associados à curiosidade, à ousadia, à criatividade e à originalidade.

Nesse sentido, a formação acadêmica torna-se significativa no que se refere à inovação da prática docente, na medida em que compreende o professor como “elemento-chave para a concretização de inovações e mudanças nas culturas escolares” (VIÑAO, 2004) – direção apontada pelos artigos e/ou pelas pesquisas identificados na revisão da bibliografia deste estudo. Os autores¹²⁶ esforçam-se para ressignificar a formação inicial e continuada dos professores, a partir dos contextos em que se dão, situando-as histórica e socialmente.

Assim, podemos entender que, dentre os aspectos identificados neste estudo como elementos que mobilizam as professoras interlocutoras a inovarem suas práticas profissionais, destacam-se aqueles relacionados à sua formação - familiar, escolar, acadêmica e pessoal-profissional. Nesse sentido, as professoras demonstram a consciência da necessidade de construir novas aprendizagens permanentemente, considerando-as fundamentais para a inovação da ação docente.

Outro fator apontado pelas interlocutoras como motivador de inovação em suas ações docentes é *o modelo de gestão escolar que favoreça a autonomia, a parceria e a liberdade dos professores, com reconhecimento e valorização das práticas docentes cotidianas*. O mesmo está relacionado à categoria de análise da inovação, no que se refere à *gestão participativa* e ao *protagonismo* – tanto de alunos quanto de professores – nos processos de ensino e aprendizagem. O protagonismo dos alunos e dos professores também é salientado pelos professores interlocutores do Curso de Mestrado (PALMA, 2007), ao falarem sobre inovação.

Já quanto às dimensões da revisão da bibliografia, sobre inovação na educação, observa-se que o *estudo de experiências educativas inovadoras* - 25% dos artigos encontrados¹²⁷ - evidencia centralidade no estudo de experiências que consideram três eixos: *outras formas de organização da escola; inovação na avaliação e outros modelos de ensino*. O eixo *outras formas de organização da escola* está relacionado às formas de gestão e examina mudanças de ordem administrativo-pedagógicas realizadas com a participação efetiva dos professores e dos alunos, nas tomadas de decisão, incentivando, assim, o

¹²⁶ Refiro-me aos autores dos artigos, teses, dissertações, entre outros, citados na Revisão da Bibliografia dessa tese.

¹²⁷ Colocando essa dimensão em primeiro lugar em relação ao interesse dos pesquisadores, assim como a dimensão *Inovação enquanto ruptura paradigmática numa perspectiva emancipatória*, que também representa 25% das pesquisas encontradas.

protagonismo dos agentes do processo – alunos, gestores, professores, comunidade escolar em geral.

Na medida em que as interlocutoras ressaltaram, como propulsor de inovações em suas ações docentes, o *desejo consciente de realização de práticas que proponham, aos alunos, o desenvolvimento cognitivo com objetivos claros e criteriosamente assumidos, contextualizados às realidades da comunidade local e global*, percebi o comprometimento das mesmas com relação à *mediação entre as subjetividades dos seus alunos e do conhecimento*¹²⁸. Como seres condicionados que somos, ao considerar as subjetividades dos alunos, as professoras encontram-se com as realidades da comunidade, isto é, os contextos nos quais os alunos estão inseridos, que os condicionam e, numa relação dialética, são constituídos por eles.

E, ao refletir sobre o *comprometimento com a felicidade, o bem-estar e a construção de um relacionamento de confiabilidade com os alunos*, como elemento que motiva as professoras a inovarem. Percebi que esse aspecto atribui sentido e significado à ação docente dessas quatro professoras inovadoras.

Assim, com a finalidade de contribuir para felicidade de seus alunos, as interlocutoras buscam referenciais para sustentar suas práticas:

- Nas suas vivências pré-profissionais – suas histórias familiares e de socialização escolar;
- Em aspectos positivos de sua formação acadêmica, que possibilitaram a resignificação e o entendimento ampliado de suas vivências e trajetórias de vida;
- Nas aprendizagens proporcionadas pelo enfrentamento de desafios em suas vivências profissionais, bem como nas possibilidades de desenvolvimento e construção de novas aprendizagens, por meio de cursos de formação continuada;
- No desejo consciente de promover, com os alunos, aprendizagens significativas, que venham a contribuir para sua intervenção no mundo, de maneira crítica e positiva.

¹²⁸ Essa é uma das categorias utilizadas para analisar as inovações na prática docente.

Além desses fatores, o modelo de *gestão* da E.M.E.F.S. Salgado Filho favorece a *autonomia* e o *protagonismo*, bem como reconhece e valoriza a ação profissional das professoras, motivando-as a qualificarem permanentemente suas ações.

Todos esses elementos instigam as professoras a *romperem* com as práticas tradicionais e conservadoras, ainda hegemônicas na atualidade, vislumbrando a *inovação*. Ao contextualizar a *ruptura* evidenciada pelas interlocutoras da investigação do Doutorado e as demais análises elaboradas ao longo desse estudo, saliento que:

- As professoras da Escola, por ocasião de minha pesquisa de Mestrado, entendiam a ruptura como uma das dimensões do conceito de inovação;
- Nas publicações referentes à inovação na educação por mim consultadas, ao realizar a Revisão da Bibliografia, a temática *ruptura* representa 20,58% das mesmas;
- A *ruptura* foi utilizada como categoria de análise da inovação.

Com base nessas reflexões e sem a pretensão de esgotar a discussão sobre os motivos que levam as professoras a romperem com concepções e práticas centenárias, acredito ter encontrado, nesse tensionamento de ideias, pesquisas, dados, conceitos, uma das respostas possíveis para meu problema de pesquisa: “*Que motivações e compromissos mobilizam as professoras a inovarem suas práticas profissionais?*”.

Todos estes elementos - relevância de valores pessoais constituídos na família, vivências positivas e impactantes no período de escolarização e desejo consciente de tê-las como referência ao realizar suas práticas docentes; formação acadêmica que tenha permitido a ruptura de concepções constituídas; consciência de seu inacabamento; desejo consciente de realização de práticas que proponham, aos alunos, o desenvolvimento cognitivo contextualizados às realidades da comunidade local e global; comprometimento com a felicidade, o bem-estar e a construção de um relacionamento de confiabilidade com os alunos; gestão escolar que favoreça a autonomia, a parceria e a liberdade dos professores, com reconhecimento e valorização das práticas docentes cotidianas – motivam e comprometem as professoras interlocutoras dessa pesquisa a inovarem suas práticas profissionais.

Após essas reflexões, percebi que é chegada a hora de concluir este estudo – dando início a minha despedida - já com saudades e vontade de recomeçar!

Antes de me despedir, não poderia deixar de salientar algumas das impressões das interlocutoras em relação aos impactos que as narrativas tiveram em suas vidas pessoais e profissionais. Conta *Flamboyant* e *Paineira*:

Foi bom lembrar professores, colegas, brincadeiras, expectativas. Reviver sensações, estabelecer comparações com as minhas experiências como aluna-criança; da experiência dos meus filhos, como alunos; e, especialmente, prestar mais atenção no olhar reflexivo, atento, curioso dos meus alunos. Após todas essas lembranças, foi possível ficar mais atenta aos sentimentos da pessoa professora: humana-profissional (Flamboyant)!

Depois da narrativa sai pensativa... Me dei conta de tantas coisas que interferem no que faço como professora. Acho que me entendi melhor, tomei consciência do “porquê” trabalho desse jeito... É porque sou assim. Adorei isso tudo! (Paineira).

Alegro-me por ter feito parte desse processo de autoconhecimento. Alegro-me por fazer parte, de agora em diante, das trajetórias de vida dessas quatro professoras. Alegro-me porque “[...] as narrativas despertaram boas lembranças de tempos passados [...], que suscitaram alegrias e, ainda, maior encantamento pela profissão docente” (Ipê Rosa). E alegro-me porque essas quatro professoras passaram a fazer parte das minhas trajetórias vividas.

E, ao olhar para mim neste processo reflexivo, percebo que não será fácil compreender com o *coração* que essa etapa terminou! Foi um longo processo de estudo; envolvimento acadêmico; relações com colegas, professores, orientadora; leituras; noites quase sem dormir; finais de semana tendo como companhia... o computador!

No entanto, conforme já destacado no início destas considerações, acredito que o final de uma etapa se constitui como o início de outra. O desconhecido *bate em minha porta* e me faz lembrar que preciso encontrar um novo *jeito* de viver! Deve ser novo, porque não sou mais a mesma - não poderei mais levar a vida como levava antes desse processo, iniciado em 2005, como aluna não-regular do Mestrado em Educação. Identifico-me com Arnaldo Antunes, ao escrever a letra da música “*Não vou me Adaptar*”¹²⁹:

*Eu não tenho mais a cara que eu tinha
No espelho essa cara já não é minha
É que quando eu me toquei achei tão estranho
A minha barba estava deste tamanho
(Não Vou Me Adaptar - Arnaldo Antunes)*

¹²⁹ Disponível em , acesso 01 jun 2011.

As marcas/transformações que o processo de doutoramento provocaram em mim foram profundas e irreversíveis. Aprendi, descobri o que não imaginava, ampliei minha visão e enxerguei coisas que me fizeram perceber o quanto ainda tenho a aprender e me desenvolver!

Estou feliz, emocionada e grata por tudo que vivi. E, na busca por essa *nova pessoa*, retomo minhas lembranças de menina: vejo-me sentada no galho mais alto de minha *goiabeira*, fazendo as lições da escola - era lá que eu passava muitas das minhas tardes quando criança! Relembro meu balanço de pneu, a madeira no galho da goiabeira, compondo meu escorregador. A “colheita” da goiaba, que reunia meu pai, minha mãe, minhas irmãs e a mim – momento em que meus pais nos ensinavam que a família é importante e precisa estar unida, incondicionalmente; que o *ser* deve sempre prevalecer sobre o *ter*; que jamais podemos ficar imparciais frente às injustiças, aos preconceitos e a qualquer tipo de discriminação. São valores que integram minha identidade humana e profissional.

Caminhando um pouco mais nessa *estrada que me constitui*, recorro meu ingresso no Curso Magistério. Muitos anos se passaram, e outras *árvores* ressignificaram meus caminhos.

E, ao lembrar esses sentimentos que dão significado ao meu viver, desejo que cada ser, em seu processo de humanização, possa encontrar sua(s) *árvore(s)*, com determinação e coragem, alcançando os *galhos* mais altos de seus sonhos – sem desistir de nenhum deles, lutando sempre pela felicidade própria e do coletivo.

Assim, para (provisoriamente) finalizar, utilizo-me das palavras de minha mãe¹³⁰ (Anexo B), na esperança de que este estudo possa auxiliar outros profissionais em suas jornadas educativas. Que os impulse, também, a serem felizes e realizem seus sonhos!

*À minha querida filha Gisa,
ofereço este livro que me ajudou a
compreender-te em tua infância e que, talvez,
possa te ajudar na bela carreira que escolheste.
Meu desejo é que sejas feliz e que realizes todos
os teus sonhos.
Beijos,
Mãe.*

¹³⁰ Dedicatória de minha mãe – Marlene Palma – ao me presentear, por ocasião do meu ingresso no Curso Magistério, com a obra: JACQUIN, Guy. As grandes linhas da Psicologia da Criança. 2 ed. São Paulo: Flamboyant, 1960 - a qual guardo até hoje, não só em minha prateleira, mas, sobre tudo, em meu coração.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE Eliriane dos Anjos da Silva. Inovações e permanências na prática pedagógica: a percepção de alfabetizadoras de porto velho sobre as influências do professor. In: XXX REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006. **Anais**. Minas Gerais, Caxambu, 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliriane dos Anjos da Silva. Inovações e permanências na prática pedagógica: a percepção de alfabetizadoras de porto velho sobre as influências do professor. In: XXX REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007. **Anais**. Minas Gerais, Caxambu, 2007.
- ANDRADE, Thales. Inovação tecnológica e meio ambiente: a construção de novos enfoques. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v.7, n.1, p.89-105, 2004.
- ANTUNES, Fátima Antunes. Reformas do Estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, v.10, n.29, p.40-51, 2005.
- ARAUJO, Sandra Regina Magalhaes de. **Escola para o trabalho escola para a vida: o caso da escola família agrícola de Angical – Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2005.
- ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica (entrevista). In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.127-160, 2006.
- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educativa**: um ponto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1983.
- AZEVEDO, Jose Clovis de. **Reconversão cultural da escola**: mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. As concepções educacionais de Martinho Lutero. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.1, p.163-183, 2007. Quadrimestral.
- BARROS, Daniela Melaré. Elementos para a inovação do planejamento didático na educação on-line. In: XII ENDIPE, 2004. **Anais**. Recife/ Pernambuco, 2004.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Decreto nº 5.563/2005, de 11 de outubro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 out. 2005. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5563.htm>. Acesso em: 21 dez. 2008.
- BROILO, Cecilia Luiza. (Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade. In: XXIX REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006. **Anais**. Minas Gerais, Caxambu, 2006a.

BROILO, Cecília Luiza. (Re)pensando o curso de pedagogia: um projeto inovador de formação. In: XIII ENDIPE, 2006. **Anais**. Recife / Pernambuco: UFPE, 2006b.

BROILO, Cecília Luiza; PEDROSO, Máisa Beltrame; FRAGA, Evanilda de Andrade Teixeira. Os alunos como parceiros: adesões e resistências às inovações no espaço de sala de aula. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2006. p.109-125.

BUENO, Maria Sylvia Simões. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.122, p.445-466, 2004. Quadrimestral.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO. Pelotas: FaE/UFPEL, v.12, n.20, 2003. Semestral.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO. Pelotas: FaE/UFPEL, v.6, n.29, 2007. Semestral.

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC, v.33, n.118, 2003. Quadrimestral.

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC, v.37, n.132, 2007. Quadrimestral.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://serviços.CAPES.gov.br/CAPESdw>>. Acesso em: 06 jan. 2009.

CAPONERO, Jefferson. Desenvolvendo a interdisciplinaridade – Estudo de Caso: Senai/Unidade Cetind. **Cadernos de Educação**, v.15, n.27, 2006. Semestral.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

CARDOSO, Ana Paula P.O. Educação e inovação. **Revista Millenium On-Line**, n.6, 1997. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm>. Acesso em: 04 set. 2007.

CASTANHO, Maria Eugênia; GIUNGI, Alline Marques. As dimensões pedagógicas do ensino superior: as técnicas de ensino e a inovação educacional. In: XIII ENDIPE, 2006. **Anais**. Recife / Pernambuco: UFPE, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Revista Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, 2003.

CHACOROSKI, Isaber Cristina. Como as informações sobre as reformas educacionais chegam até os professores e por eles são entendidas e implementadas? In: XIII ENDIPE, UFPE, 2006. **Anais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

CHRISTENSEN, Clayton M.; ANTHONY, Scott; ROTH, Erik. **O futuro da inovação: usando as teorias da inovação para prever mudanças no Mercado**. Tradução de Carlos Cordeiro de Mello. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2005. p.31-34.

CONTRERAS, José Domingo. Hay otras escuelas **Cadernos de Educação**, v.13, n.22, 2004.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. A política de formação dos profissionais da educação: desafios para uma nova cultura pedagógica e docente na universidade. In: XII ENDIPE, 2004. **Anais**. Recife / Pernambuco, 2004.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação física no ensino médio: subsídios para um projeto crítico e inovador**. 2005.180p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Educação, São Paulo, SP, 2005.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino: Conta-Me Agora! **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n.1-2, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **A aula como espaço de inovações e formação docente**. Disponível em: <<http://www.epidemia-ufpel.org.br/cafedodoutorado/Cunha.PDF>>. Acesso em: 28 dez. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da; AZEVEDO, Michele Aline de; VOLPATO, Gildo et al. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006. p.61-96.

CUNHA, Maria Isabel da; AZEVEDO, Michele; RODRIGUES, Heloiza; FRAGA, Evanilda; KONARZEWSKI, Sheila. Pedagogia universitária: práticas inovadoras. In: XIII ENDIPE, 2006. **Anais**. Recife / Pernambuco, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da; LEAL, Anelise; AZEVEDO, Michele. Perspectivas e práticas inovadoras na universidade: um estudo de casos. In: XII ENDIPE, 2004. **Anais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

DAVIS, Claudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia; NUNES, Marina M. R.; NUNES, César A. A.; BIZZOCCHI, Mirian. Posturas docentes e formação universitária de professores do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130, p.227- 245, 2007. Quadrimestral.

DELGADO, Darlan Marcelo. Inovação, tecnologia e desenvolvimento econômico: a universidade como locus privilegiado das demandas empresariais. In: XXIX REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006. **Anais**. Minas Gerais, Caxambu, 2006.

DIAS, Ana Olga da Silva. **Inovação na educação superior**: a transformação de um conceito. 2004. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2004.

DONATO, Maria Ermelinda. Innovaciones en la formación de docentes universitarios. la experiencia de ciencias veterinarias. In: XIII ENDIPE, 2006. **Anais**. Recife / Pernambuco, 2006.

EDUCAÇÃO & REALIDADE. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v.28, n.1, 2003. Semestral.

EDUCAÇÃO E PESQUISA. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v.29, n.1, 2003. Semestral.

EDUCAÇÃO E PESQUISA. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v.33, n.3, 2007. Quadrimestral.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v.32, n.2, 2007. Semestral.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SENADOR SALGADO FILHO. **Projeto Político Pedagógico**. São Leopoldo, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.3, p.531-541, 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Mudar a prática de ensino e suas implicação na cultura docente: sobre o desafio de aprender. In: XIII ENDIPE, 2006. **Anais**. Recife / Pernambuco, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Repercussão das políticas educacionais na escola: inovação, mudança e cultura docente. In: XXVI REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003. **Anais**. Caxambu/Minas Gerais, 2003.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.124, p.57-82, 2005. Quadrimestral.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; SOUZA, Adriana; CUNHA, Maira. A prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-semantização retórica na discussão curricular dos cursos de formação de professores? **Cadernos de Educação**, v.13, n.23, p.43-55, 2004. Quadrimestral.

FERRETI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.122, p.411-423, 2004. Quadrimestral.

FICHTNER, Bernd. Pesquisar o singular em educação: o exemplo de Gregory Bateson. **Cadernos de Educação**, v.15, n.27, 2006. Semestral.

FONTES, Rejane de Souza. A reinvenção da escola a partir de uma experiência instituinte em hospital. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.2, p. 271-282, 2004.

FORSTER, Mari M. Santos; FAGUNDES, Maurício César Vitória. Inovações educativas na sala de aula universitária: ruptura paradigmática /resistência ao ethos regulatório? In: XXIX Reunião Anual da ANPED, 29, 2006. **Anais**. Minas Gerais, Caxambu, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005. **Anais**. Caxambu/Minas Gerais: Microservice Tecnologia Digital, 2005.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Indignação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1986. (Coleção educação universitária).

GALLO, Sílvio. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, v.29, n.1, p.79-97, 2004.

GÓMEZ, Pérez A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Traduzido por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONÇALVES, Helena Barreto; BOTINI, Joana; PINHEIRO, Beatriz Arruda de Araújo et al. **SENAC-DN: referenciais para a educação profissional do SENAC**. Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2002.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetivos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.65-92.

GUEDES, Lizandra; DEPIERI, Adriana. Educação e resistência: relato de experiência. **Educação e Pesquisa**, v 32, n.2, p.311-324, 2006.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n.129, p.519-546, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco M. de Mello. **Mini Houaiss Dicionário da Língua Portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempos de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.3, p.401-418, 2004. Quadrimestral.

JÓDAR, Francisco; GÓMES, Lucía. Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. **Educação & Realidade**, v.29, n.1, p.139-153, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KANT, E. **Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo?** 1974. Disponível em: <<http://rgirola.sites.uol.com.br/Kant.htm>>. Acesso em: 28 dez 2010.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida; SANTOS, Maria Letícia Ribeiro dos; BASÍLIO, Dorli Ribeiro. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.3, p.427-444. 2007. Quadrimestral.

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p.497-515, 2004.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. **Educação & Sociedade**, v.33, n.120, p.169-202, 2003.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Rupturas curriculares: um dos desafios dos ciclos. XIII ENDIPE, 2006. **Anais**. Recife / Pernambuco, 2006.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LEITE, Denise; LUCARELLI, Elisa; VEIGA, Ilma et al. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade. In: LEITE, Denise (Org.). **Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

LEITE, Denise; PANIZZI, Wrana Maria. L'esprit du temps e o surgimento da Universidade no Brasil. **Educação & Realidade**, v.30, n.2, 2005.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetivos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 20 ed. São Paulo, SP: Loyola, 2005. (Coleção Educar).

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, v.9, n.26, p.109-118, 2004.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad**. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Piados, 2000.

LUCARELLI, Elisa. **El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, BA, 2003.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogía universitaria e innovación. In: XIII ENDIPE, 2006. **Anais**. Recife, Pernambuco, 2006.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas**. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores, 2009. (Colección Educación, crítica & debate).

LUCARELLI, Elisa. Uma investigação em processo: la formación de aprendizagens complexos em la universidad. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, São Leopoldo, RS. **Anais**, São Leopoldo, 2004.

MACHULIS, Márcia Regina Graziosi. O professor inovador de ensino superior na ótica dos alunos. 2003. 101p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2003.

MACIEL, Lizete Shizue; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombianas do ensino. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, p.465-476, 2006.

MAISSIAT, Jaqueline. **O caráter empreendedor da mediação tecnológica do docente**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

MALLMANN, Marly T. Impactos da formação continuada na construção de saberes pedagógicos de docentes universitários. In: XII ENDIPE, 2004. **Anais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA-1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 31 dez. 2010.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Juventude, escola e sociabilidade. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Saberes da Docência).

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p.89-118, 2003. Quadrimestral.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O trabalho docente no contexto das reformas. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005. **Anais**. Caxambu/Minas Gerais: 40 Anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisa qualitativa. In: MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando (Orgs.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

MESSER, Sylvia. **A formação dos professores da EJA e a constituição do currículo: rupturas e inovações**. 2007. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul – Educação nas Ciências, RS, 2006.

MÉTODO SIMULTÂNEO. In: MENEZES, Ebenezzer Takuno de; SANTOS, Thais Helena. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira/EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MONTES, Sueli Rey; SILVA, Maria de Fátima C. da, LEITE, Lígia Silva. Mídias interativas na sala de aula: novas abordagens nos processos de ensinar e aprender. In: XII ENDIPE, 2004. **Anais**. Recife / Pernambuco, 2004.

MORIN, Edgar. **O desafio da complexidade e da transdisciplinaridade**, 2008. Disponível em: < <http://transnet.ning.com>>. Acesso em 05 jan.2010.

MORIN; Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

MOTTA, Carla Machado. **Representações sociais dos professores frente às novas demandas da família à escola de educação infantil**. 2007. 82p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. 2.ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda - Instituto de Inovação Educacional e Autores, 1995. (Coleção Temas de Educação).

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. Os desafios da formação para o desenvolvimento profissional docente no cenário das reformas educacionais a partir dos anos 1990. In: XIII ENDIPE. **Anais**. Recife / Pernambuco, 2006.

PAGODINHO, Zeca. **Deixa a vida te levar**. 2002. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/cante/lyrics/Zeca_Pagodinho_-_Deixa_a_vida_me_levar.htm>. Acesso em: 12 jul. 2007.

PALMA, Gisele. **A ação mediadora da supervisão escolar e a ruptura de práticas tradicionais**: uma reorganização do tempo e do espaço escolar. 2007. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2007.

PARASKEVA, João M. Projeto neo-liberal: a perversa recodificação dos significados e das práticas curriculares. **Cadernos de Educação**, v.12, n. 20, 2003. Semestral.

PAULILO, André Luis. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p.467-496, 2004. Quadrimestral.

PEDROSO, Máisa Beltrame. A (re) significação das aprendizagens na aula universitária da educação superior. In: XXX Reunião Anual da ANPED, 30, 2007. **Anais**. Rio de Janeiro, 2007.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. 2 ed. Campinas, Autores Associados, 1995.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. São Paulo: ANPED, v.12, n.36, 2007. Quadrimestral.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. São Paulo: ANPED, v.8, n.22, 2003. Quadrimestral.

REZENDE, Márcia Ambrósio R.; DALBEN, Ângela Imaculada L. A relação avaliação/registro no ciclo da juventude: possibilidades e limites na construção de uma prática educativa inovadora. In: XII ENDIPE, 2004. **Anais**. Recife / Pernambuco, 2004.

RI, Neusa Maria Dal; VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação do movimento dos sem-terra. **Revista Brasileira de Educação-ANPED**, v.9, n.26, p.44-57, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva; SOUSA, Vanilton Camilo de; FELDMAN, Daniel (Orgs.). **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v 16).

SALAZAR, Norma Werner; BEHRENS, Marilda Aparecida; MONTOYA, Irmgard Kruger. A didática num paradigma emergente e a articulação da metodologia de projetos. XII ENDIPE, 2004. **Anais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, 42).

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. SP, Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SCHEIBE, Leda; DULRI, Zenilde. Os impactos da reforma na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no estado de Santa Catarina. In: XIII ENDIPE, 2006. **Anais**. Recife / Pernambuco, 2006.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SERÓN, Antonio Guerrero. La etnografía ataca de nuevo a retórica de la innovación pedagógica en las organizaciones escolares. **Cadernos de Educação**. Pelotas: FaE/UFPEL, v.15, n.26, 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, v.8, n.24, p.78-94, 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Posicionamento da ANPED sobre a reforma superior em curso. **Revista Brasileira de Educação**, v.10, n.28, p. 174-177, 2005.

SILVEIRA, Denise Nascimento. A busca de caminhos para inovar a prática pedagógica. XII ENDIPE, 2004. **Anais**. Recife / Pernambuco, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1998.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

TAVARES, Marcelo. Inovar as práticas curriculares: um desafio para os cursos de formação de professores de educação física. XIII ENDIPE, 2006. **Anais**. Recife / Pernambuco, 2006.

TELLES, Juliana Moreira. **Crítica da cultura**: uma investigação da psicologia do desenvolvimento sobre práticas educativas em arte. 2005. 168p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília – Psicologia, Brasília, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: XIII ENDIPE, 2006. **Anais**. Recife / Pernambuco: UFPE, 2006.

VIÑAO, Antonio. Bibliotecas, “culturas escolares” y formación de profesores. **Educación & Realidade**, v. 29, n. 2, p.65-87, 2004.

WEBER, Sônia Suzana Farias. **Avaliação da aprendizagem escolar: práticas em novas perspectivas**. 2007. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

XII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2006. **Anais**. Curitiba, Paraná, 2006.

XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006. Recife, Pernambuco, 2006.

XXVI REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2007. **Anais**. Minas Gerais, Caxambu, 2003.

XXX REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007. **Anais**. Minas Gerais, Caxambu, 2007.

ZANCHET, Beatriz. Prática pedagógica no ensino médio: a possibilidade de inovação na perspectiva da emancipação. XIII ENDIPE, 2006. **Anais**. Recife / Pernambuco, 2006.

ZANCHET, Beatriz; CUNHA, Maria Isabel da. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: XIII ENDIPE, 2006. **Anais**. Recife / Pernambuco, 2006.

ZIBAS, Dagmar M. L.. A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.124, p.171-199, 2005a.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v.10, n.28, p.24-36, 2005b.

ZILBOVICIUS, Celso. **Implantação das diretrizes curriculares para cursos de graduação em odontologia no Brasil**: contradições e perspectivas. 2007. 214f. Tese (Doutorado em Ciências Odontológicas) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZUFFI, Edna. Licenciatura em matemática: uma experiência realista de mudança de paradigma. In: XIII ENDIPE, 2006. **Anais**. Recife / Pernambuco, 2006.

APÊNDICE A - Matriz Parcial

Estratégia: _____

Prof^a: _____ **Data:** ____/____/____

DIMENSÕES	EVIDÊNCIAS

Contar aspectos relevantes da sua vida, desde a infância até os dias atuais, isto é, falar sobre o seu processo de construção humana/profissional:

Nome:

Data: ____/____/2010

Tempo de docência:

Tempo na E.M.E.F.S.Salgado Filho:

Ano/Série/Disciplina em que atua:

- Família: valores/percepção da profissão docente/influência na formação pessoal e profissional;
- Período de escolarização: professores que “fizeram a diferença” na sua vida/momentos marcantes/aprendizagens significativas;
- Escolha profissional: concepções, desejos, motivações e expectativas referentes à profissão;
- Formação acadêmica: professores que “fizeram a diferença” na sua vida/momentos marcantes/aprendizagens significativas;
- Primeiros anos de profissão: concepções, desejos, motivações e expectativas referentes à prática docente nos primeiros anos de profissão;
- O Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas da E.M.E.F.S. Salgado Filho: de que forma interfere na sua prática;
- Desenvolvimento profissional: impactos das situações inusitadas que surgem no cotidiano das práticas do professor/do PDE/da formação continuada;
- Motivos de ter sido indicada como profa. inovadora: o que contribuiu para trabalhar dessa forma;

Práticas de ensino desenvolvidas: fenômenos e/ou situações que impulsionam a realizar sua prática docente, descrição de práticas de ensino que desenvolve.

APÊNDICE D – Revisão da Bibliografia: Organização Quantitativa dos Dados

Quadro 1 - Organização parcial (anual) dos dados – Periódicos

	Educação & Realidade	Cadernos de Pesquisa	Educação e Pesquisa	Revista Brasileira de Educação	Cadernos de Educação	TOTAL Artigo/Ano
2003	0	4	3	1	2	10
2004	4	4	2	2	2	14
2005	1	2	0	4	0	7
2006	0	1	3	1	3	8
2007	0	1	4	1	0	6
Total	5	12	12	9	7	45

Quadro 2 - Organização parcial (anual) dos dados - Anais dos Eventos ANPED e ENDIPE

	ANPED	ENDIPE	TOTAL Artigos/ano
2003	3	Ano de não realização do evento	3
2004	2	24	26
2005	4	Ano de não realização do evento	4
2006	3	25	28
2007	4	Ano de não realização do evento	4
TOTAL	16	49	65

Quadro 3: Organização parcial dos dados –Teses e Dissertações

	Dissertações	Teses	TOTAL Pesquisas/ano
2003	3	0	3
2004	4	0	4
2005	4	1	5
2006	4	1	5
2007	8	1	9
TOTAL Pesquisas/Nível	23	3	26

Quadro 4 - Organização geral dos dados

	Artigos/ Periódicos	Artigos/Anais Eventos	Pesquisas/ Teses-Dissertações	TOTAL Anual
2003	10	3	3	16
2004	14	26	4	44
2005	7	4	5	16
2006	8	28	5	41
2007	6	4	9	13
TOTAL /Período	45	65	26	136

ANEXO A - Carta Escrita por Meu Pai

Grças:

Ter 18 anos é ter toda uma vida nas mãos, no pensamento e no coração. É ter alma e sentimento; fôrça e coragem; cussidia e amor, ao ponto de embanjamento.

Ter 18 anos é estar recebendo permanentemente o Sopro Divino, - magnífico, forte, doce e suave, contraditório como a própria vida, e que é a dádiva maior reservada aos que possuem altruísmo e sensibilidade para recebê-lo.

Ter 18 anos é estar em Estado de Graça.

Antem, tu corrias, pés descalço, suada, no quintal.; ou andavas - "a cavalo" nos meus ombros; ou subias nas árvores, ou jogavas espata com - outras meninas.

Hoje, tens 18 anos e Concluis o estágio do Magistério. Possuis aptidão para a vida.

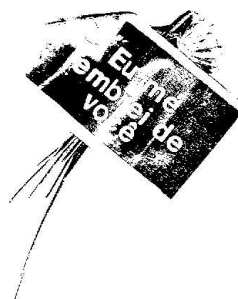
Para a grande maioria da juventude brasileira, os caminhos a trilhar são desconhecidos e muito árduos. Tu achiste teu próprio caminho. Com inteligência e fôrça de vontade. E foi tudo tão rápido que eu não sei se me enteneço mais, pela imagem da menina arteira, correndo, pulando e brincando, ou pela consciência plena de que o tempo passou e que hoje és uma professora. Efusante no teu entusiasmo. Generosa por temperamento, na forma como te doas às crianças. Eis aí uma Professora por vocação.

Eis aí o porquê da minha alegria e orgulho.

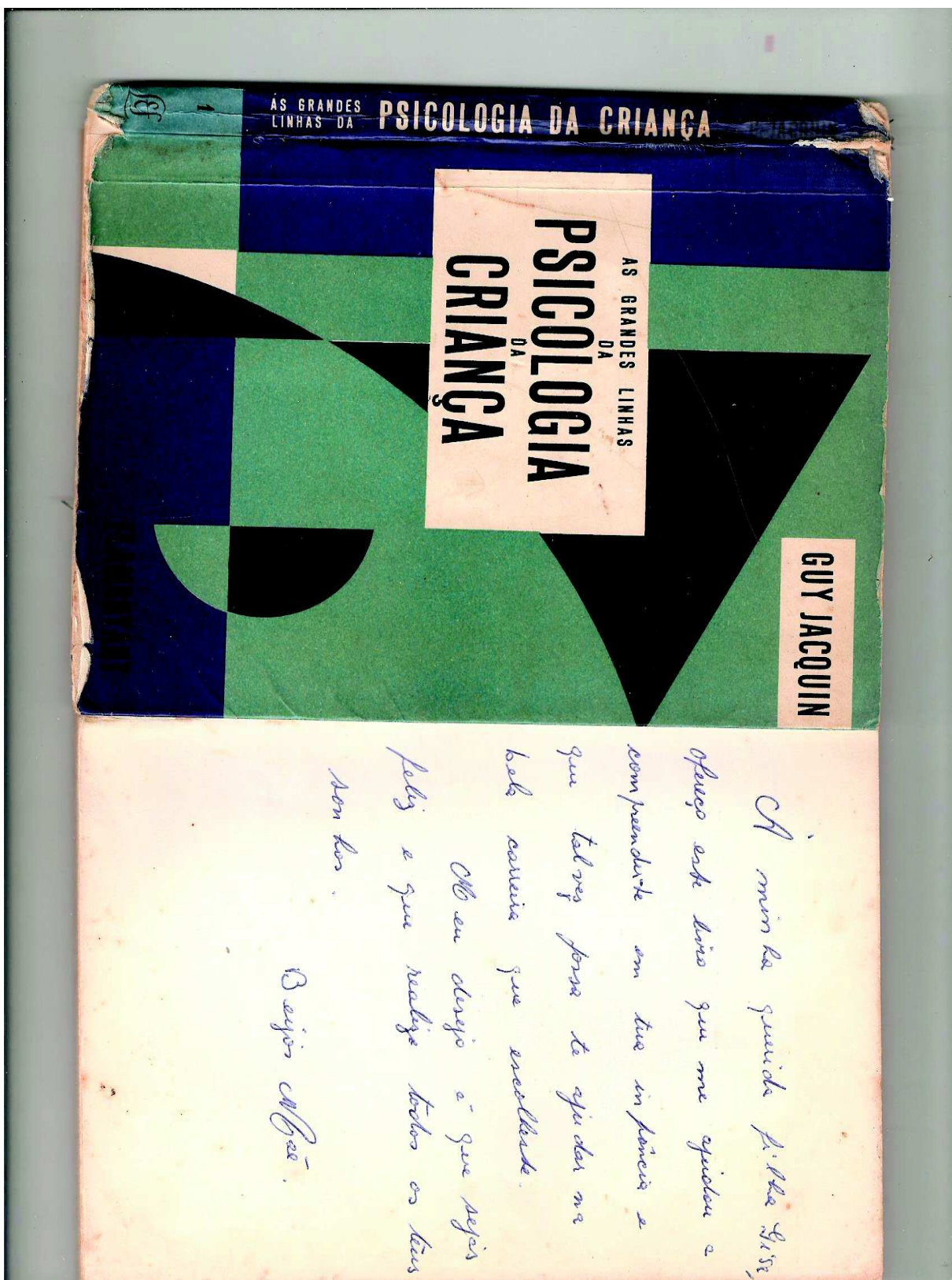
SALVE 13 DE JULHO DE 1.982.

Com amor do

[Assinatura manuscrita]



ANEXO B – Dedicatória Escrita por Minha Mãe



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E GRADUAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

Gisele Palma

INOVAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: MOTIVAÇÕES E COMPROMISSOS

São Leopoldo

2011