



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO: A DIMENSÃO PESSOAL DA
RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES**

Marcela Araujo Moraes Ribeiro

Brasília, julho de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO: A DIMENSÃO PESSOAL DA
RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES**

Marcela Araujo Moraes Ribeiro

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF^a. DRA^a REGINA LUCIA SUCUPIRA PEDROZA

Brasília, julho de 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

At Araujo Moraes Ribeiro, Marcela
Transformação na educação: a dimensão pessoal da
reconfiguração das práticas docentes / Marcela Araujo Moraes
Ribeiro; orientador Regina Lucia Sucupira Pedroza. --
Brasília, 2019.
87 p.

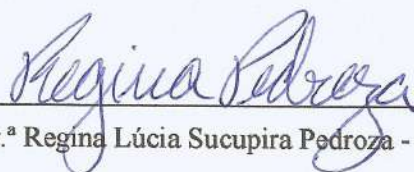
Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. psicologia. 2. educação. 3. formação de professores. I.
Sucupira Pedroza, Regina Lucia, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

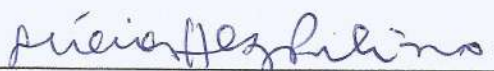
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza - Presidente

Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia



Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro

Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia



Prof.^a Dr.^a Maria Alexandra Militão Rodrigues – Membro

Universidade de Brasília - Faculdade de Educação



Dr.^a Julia Chamusca Chagas – Suplente

Psicóloga do Serviço de Orientação ao Universitário/UnB

Brasília, julho de 2019

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por ter provido todas as condições e possibilidades para que eu chegasse até aqui e por colocar em minha vida todas essas pessoas a quem dirijo esses agradecimentos. Agradeço à minha mãe, que desde muito cedo me mostrou na prática a possibilidade de escutar as crianças, respeitá-las e envolvê-las na tomada de decisões, ao me tratar assim desde que consigo me lembrar. Obrigada por todo apoio e contribuições! Ao meu pai por sempre acreditar em mim e por me ajudar a acreditar que eu poderia realizar tudo o que quisesse. À minha irmã Juliana, por ser sempre uma inspiração para desbravar novos mundos e abraçar novos desafios e por me olhar sempre com olhos de carinho e admiração. A meu marido Luciano pelo amor e companheirismo nessa trajetória do mestrado, que em alguns momentos pode ser tão solitária. Obrigada pela paciência, escuta, diálogo, torcida, presença e cuidado comigo, não tenho palavras para te agradecer!

À minha querida orientadora Regina, por acreditar, muito antes de mim, que eu poderia realizar e concluir com êxito o mestrado. À professora Lucia Helena, pela experiência do Estágio Docência, que foi tão especial e importante para minha formação e para que eu pudesse vivenciar algumas das questões discutidas neste trabalho. Obrigada também por aceitar o convite para compor a banca, é uma honra e uma alegria contar com sua participação.

Agradeço aos colegas do mestrado Juliana, Ana Luiza, Carol, Taísa, Karin e Leonardo pelas trocas e contribuições ao longo desses dois anos. Aprendi muito com vocês! Obrigada por compartilharem os desafios e alegrias desse percurso. Às minhas queridas amigas Julia, Maisa, Luiza, Priscilla, Marília e Lívia pela amizade e apoio. Foi fundamental ter vocês ao meu lado para me tranquilizar, auxiliar com dicas e escutar angústias e desabafos. Obrigada pelo carinho e acolhimento.

Agradeço à professora Alexandra e à Julia por aceitarem o convite para compor a minha banca, ter o olhar de vocês sobre esta dissertação será uma honra e certamente um rico aprendizado para mim.

Agradeço a todos do núcleo de reconfiguração das práticas pedagógicas por me acolherem como membro e me ensinarem tanto, foi um prazer e um enorme aprendizado conviver e refletir com vocês! Agradeço aos professores participantes desta pesquisa por dedicarem seu tempo e energia a estarem neste projeto comigo. Sou infinitamente grata pela participação de vocês. O que aprendi ao escutá-los vai muito além desta dissertação. Muito obrigada!

Por fim, agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal, que possibilitou que eu me afastasse temporariamente das minhas atividades para que pudesse me dedicar inteiramente a esse momento de estudos e construção de conhecimento. Esse tempo foi precioso e fundamental para que eu pudesse construir esta dissertação com a dedicação necessária.

A todos vocês, meu carinho e gratidão!

Resumo

Este trabalho parte do reconhecimento dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro e da necessidade de mudanças para que seus objetivos sejam alcançados e se ofereça uma educação transformadora e de qualidade. A fundamentação teórica, construída a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural sobre o ser humano e a educação, contrapõe o modelo atual de escola à possibilidade de construção de uma educação fundada em princípios de promoção da autonomia, solidariedade e respeito. Apresenta também a discussão sobre o professor como agente de transformação e aborda aspectos relativos à relação entre professor e estudantes, à autonomia docente e à formação de professores. Por fim, é descrito um projeto de formação de professores voltado à implantação de Comunidades de Aprendizagem desenvolvido no Distrito Federal. A pesquisa foi realizada com professores dos anos finais do Ensino Fundamental, participantes de um Núcleo de Reconfiguração das Práticas Pedagógicas de uma escola pública de Brasília, formado a partir do projeto de formação mencionado. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cujas respostas foram analisadas e sistematizadas por meio de um processo construtivo-interpretativo, nos seguintes grandes temas: motivações para a realização dos projetos; importância do trabalho coletivo; formação pessoal e profissional de professores; comparação entre metodologias tradicionais e transformadoras; possibilidade de escuta aos estudantes e atenção às suas necessidades educacionais no âmbito dos projetos; estrutura física da escola e impacto das ações e decisões da gestão escolar na realização dos projetos. Os resultados obtidos corroboram a visão de que o professor pode ser chave para transformações na educação, porém indicam também que uma atuação coletiva, empreendida por todos os atores da instituição escolar e desenvolvida com o apoio da gestão central, potencializaria os resultados das ações e seria importante para a superação de desafios enfrentados no cotidiano e para o ajuste de questões burocráticas que interferem no andamento dos projetos. Por fim, destaca-se a necessidade de que sejam realizadas novas pesquisas sobre contextos e práticas educacionais transformadores a fim de construir conhecimentos que contribuam para a superação dos desafios enfrentados pelo sistema educacional e para que esteja apto a acolher a diversidade do público a que deve atender.

Palavras-chave: educação transformadora, formação de professores, autonomia.

Abstract

This study comes from the acknowledgment of the challenges faced by the Brazilian educational system and the need of changes for it to reach its goals and offer a transformative and quality education. The theoretical foundation, based on the perspective of Historical-Cultural Psychology about the human being and education, contrasts the current model of school with the possibility of constructing an education based on principles of promotion of autonomy, solidarity and respect. It also presents the discussion about the teacher as a transformation agent and discusses aspects related to the relationship between teacher and students, teacher autonomy and teacher training. Finally, a teacher training project aimed at the implementation of Learning Communities in the Federal District is described. The empirical research was carried out with teachers from the final years of Elementary School, who were participants of a group of teachers from a public school in Brasília, DF, which gathered to study and plan the transformation of their practice. The formation of this group came from the training project mentioned above. Semi-structured interviews were conducted and the responses were analyzed and organized through a constructive-interpretive process, in the following major themes: motivations for the realization of the projects; importance of collective work; personal and professional training of teachers; comparison between traditional and transformational methodologies; possibility of listening to the students and paying attention to their educational needs during the execution of the projects; the physical structure of the school and the impact of school management actions and decisions in the execution of projects. The results obtained corroborate the view that the teacher can be key to transformations in education, but also indicate that a collective action, undertaken by all actors of the school and developed with the support of central management, would enhance the results of the actions and would be important for overcoming everyday challenges and for the adjustment of bureaucratic issues that interfere in the progress of the projects. Finally, the study affirms the need for new research on transformative educational contexts and practices in order to build knowledge that contributes to overcoming the challenges faced by the educational system and to enable it to welcome the diversity of the public it must serve.

Key words: transformative education, teacher training, autonomy.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice.....	vi
Apresentação	1
Introdução	3
Psicologia, educação e o ser humano em desenvolvimento.	7
A Psicologia e o Ser Humano em Desenvolvimento a partir do materialismo dialético	7
Psicologia e Educação no Brasil: um olhar para aspectos históricos dessa relação.....	11
A Psicologia Educacional como Campo de Produção de Saberes.....	15
A Contribuição da Perspectiva Humanista	17
(Re)pensando a Escola.....	19
Considerações sobre a educação que temos e a educação que queremos	21
Princípios para uma educação transformadora	23
Uma pedagogia situada	24
O estudante como sujeito do seu processo de aprendizagem.....	25
Autonomia.....	27
Respeito.....	28
Solidariedade.....	31
Sem Modelos e Prescrições	32
O professor como agente de transformação	34
Algumas considerações iniciais	34
Reflexões sobre a relação professor-aluno.....	36
A Autonomia Docente	38

A Formação Pessoal do Professor: a importância de espaços coletivos de reflexão crítica sobre a prática.....	40
O percurso formativo “Escolas em Transição” e os Núcleos de Reconfiguração da Prática Escolar	44
Objetivos	46
Metodologia	47
Pressupostos Metodológicos	47
Contexto e Participantes	48
Instrumentos.....	50
Percurso da Pesquisa.....	51
Resultados e Discussão	52
O desencadear da transformação.....	52
A Importância do Trabalho Coletivo e da Adesão dos Colegas	54
O Núcleo de Reconfiguração das Práticas Pedagógicas e as Atividades de Formação	56
O contraponto entre educação tradicional e projetos transformadores: projetos como possibilidade de prazer e alegria na atuação docente.....	58
Projetos como possibilidade de escuta, participação e atenção às necessidades educacionais dos estudantes.....	60
A Estrutura Física da Escola	63
Impacto de aspectos da gestão central e da unidade escolar no desenvolvimento dos projetos	64
Considerações Finais	68
Referências.....	72
ANEXOS.....	76
Anexo A – Roteiro de Entrevista Semi-estruturada.....	77
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	78

Apresentação

O interesse por retornar à academia para pesquisar sobre possibilidades de inovação e transformação nos processos educativos teve origem, em minha trajetória, na atuação como psicóloga escolar na rede pública do Distrito Federal. Entretanto, desde antes da graduação, enquanto ainda cursava o Ensino Médio, já questionava e me sentia insatisfeita com uma série de práticas da escola que infantilizavam o estudante e o retiravam de sua condição de sujeito. Até aquele momento, no entanto, aqueles eram apenas incômodos pessoais meus, que eu pouco partilhava e que não encontravam na escola ou em outros espaços ressonância ou validação.

A partir da reflexão teórica vivenciada na graduação e do posterior confronto com a realidade das escolas públicas do Distrito Federal, conscientizei-me da necessidade e da possibilidade de transformação nas práticas educacionais, pois pude testemunhar no cotidiano da escola, agora de outro ponto de vista, o quanto as práticas atuais podem ser excludentes e contraproducentes para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Em minha atuação como psicóloga escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, observei que as demandas e necessidades apresentadas pelos professores relacionavam-se principalmente a questões de indisciplina e dificuldades de aprendizagem, muitas vezes buscando na atuação do(a) psicólogo(a) diagnósticos que justificassem as dificuldades vivenciadas pelo estudante ou intervenções clínicas que “resolvessem” o problema. É possível inferir dessas demandas que há na forma dos professores de compreender tais questões uma desconexão entre o comportamento e desempenho dos estudantes no contexto escolar e as práticas pedagógicas, normas e funcionamento desse contexto, como se aqueles dependessem apenas de questões individuais, restritas ao estudante.

As demandas e expectativas apresentadas pelos professores e gestores em geral distanciam-se de uma visão institucional da atuação do psicólogo escolar, voltada ao contexto da escola e à reflexão sobre as práticas educativas, bem como de uma concepção de humano fundamentada teoricamente na Psicologia Histórico-Cultural, segundo a qual é impossível pensá-lo desconectado de sua história e contexto. Surge então um descompasso entre o que os professores e gestão esperam e desejam do trabalho do(a) psicólogo(a) e o trabalho que ele(a) pretende desenvolver, a partir de sua formação e reflexões.

Oliveira-Menegotto e Fontoura (2015) discutem o desencontro ocorrido entre a escola e a psicologia a partir do momento em que esta passou a apresentar críticas ao modelo de atuação que centralizava no estudante e em sua família a causa do fracasso escolar. As autoras argumentam que o questionamento que surgiu no interior da psicologia escolar quanto ao modelo médico/clínico de atuação nesse contexto passou a gerar tensionamentos e resistências na relação entre psicologia e escola.

Tais tensionamentos e resistências estiveram presentes em minha prática como psicóloga escolar, instigando a necessidade de, voltando ao ambiente acadêmico, lançar outro olhar para o

cotidiano escolar – um olhar que se coloque em prol da transformação e da emancipação, mas que seja construído em diálogo com outros atores do contexto escolar.

Evidencia-se para mim a necessidade de que nossos conhecimentos e práticas sejam construídos a partir desse diálogo, de modo a contribuir para uma produção e atuação que levem em consideração as necessidades e a subjetividade dos diversos atores do contexto escolar. Não se trata de atender a todas as demandas e responder a expectativas, muitas vezes cristalizadas, quanto à atuação do psicólogo na escola, mas de construir um conhecimento que possa contribuir para a transformação do contexto educacional a partir do diálogo com esses atores.

A partir de tais reflexões, decidi aproximar-me de contextos de transformação das práticas escolares e, especificamente, escutar nesses as vozes de professores que se desafiaram a tal transformação. Conforme mencionado acima, considero que todas as vozes presentes no contexto escolar devem ser ouvidas para a sua cotidiana construção e transformação, no entanto, neste trabalho optei por escutar os professores por compreender que, em um momento inicial de transição ou transformação, podem exercer um papel-chave para desencadeá-la.

Contribui para a construção do meu olhar a especialização em Gestão Pública, por meio da qual expandi a compreensão de que a subjetividade de quem atua na realização de uma política pública é fator decisivo para sua concretização. Assim sendo, não faz sentido a construção de políticas públicas educacionais inovadoras que desconsiderem os sujeitos que as implementarão, considerando-os como meros aplicadores de técnicas e normas oriundas de determinações superiores.

Considero que a Psicologia, enquanto campo de atuação e de produção de conhecimentos pode oferecer uma escuta diferenciada e um olhar para a subjetividade dos professores envolvidos nesses processos, de forma a lançar luz para possibilidades de construção de outras formas de educação, menos excludentes e mais democráticas. Foi a partir dessa perspectiva que construímos essa pesquisa e dissertação.

Introdução

As avaliações nacionais e internacionais da educação brasileira, bem como os índices de evasão e reprovação, indicam os desafios do sistema educacional brasileiro diante de seus objetivos e metas em relação à aprendizagem dos estudantes e diante da tarefa de reduzir desigualdades. Embora tenhamos alcançado avanços consideráveis em relação ao acesso à educação (96,4% das crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estão na escola), ainda enfrentamos resultados bastante insatisfatórios em relação à permanência dos estudantes no sistema escolar. A cada 100 crianças que ingressam no sistema educacional brasileiro, apenas 76 concluem os anos finais do Ensino Fundamental e, dessas, apenas 33,9% tem aprendizagem adequada em língua portuguesa e somente 18,2% em matemática. Ressaltamos que tais resultados são extremamente desiguais no país, sendo impactados por aspectos relativos à renda, cor, gênero e região (Todos pela educação, s.d.).

O modelo tradicional e hegemônico de escola que conhecemos hoje surgiu como resposta a tensões e demandas da Revolução Industrial e da sociedade capitalista moderna (Patacho, 2011). Esse modelo, ao buscar a padronização dos estudantes em seu processo de ensino e aprendizagem, tem gerado exclusão no interior do sistema, o que leva ao conhecido fracasso escolar. A educação tem sido desenvolvida visando à adequação do estudante às expectativas da sociedade, gerando uma homogeneização de seu processo de subjetivação e desenvolvimento, ignorando e prejudicando processos de criação e de invenção de si, desde a infância (Pulino, 2010).

As práticas pedagógicas que têm lugar nesse modelo de escola vêm, em muitos casos, dificultando a aprendizagem e produzindo nos estudantes os comportamentos que são rotulados como indisciplina, agressividade, transtorno, entre outros. Tais comportamentos precisam ser vistos como parte integrante da instituição escolar e, portanto, ser compreendidos a partir do conhecimento de sua lógica de funcionamento (Patto, 1997). Prevalcem, no entanto, em contextos escolares explicações que atribuem as causas dos comportamentos e do desempenho escolar dos estudantes a fatores estritamente individuais, relativos a aspectos emocionais ou biológicos, desconsiderando o papel das práticas pedagógicas e da aprendizagem para o desenvolvimento humano (Asbahr & Nascimento, 2013).

A escola tem, cada vez mais, se distanciando da realidade, que se encontra em rápida e constante mudança. Fatores como a violência dentro da escola, o empobrecimento dos relacionamentos entre professores e estudantes, a supervalorização dos conteúdos em detrimento de aprendizagens significativas, bem como os índices de analfabetismo, fracasso e evasão escolar evidenciam e exemplificam tal distanciamento (Campolina & Martínéz, 2013). Percebemos, a partir desses fatores, que esse modelo de escola muitas vezes não se adequa às necessidades subjetivas, educacionais e profissionais dos atores desse contexto. Diante desse quadro evidencia-se a necessidade de mudanças na educação.

Embora a inovação e a mudança por si só não garantam a melhoria na qualidade da educação, para que ela ocorra é necessário que a escola se reinvente, adotando uma perspectiva crítica. É

fundamental haver uma reflexão ética, baseada em uma construção teórica, em articulação com a prática, que oriente tais transformações para que verdadeiramente contribuam para a qualidade da educação e para as transformações sociais que podem decorrer dela (Campolina, 2012).

Inúmeras iniciativas têm surgido no Brasil e em outros países no intuito de propor novas formas de educação e novos modelos de contexto escolar (Singer, 1997; Campolina, 2012; Campos, 2014; Quevedo, 2014; Bauchspiess, 2019). Ocorre desde 2013 a Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação - CONANE, a qual proporciona o encontro entre educadores, gestores, estudantes e profissionais de diversas áreas interessados na transformação da educação. Pessoas ligadas a escolas e projetos transformadores de todo o país reúnem-se de dois em dois anos para discutirem suas práticas, experiências, reflexões, êxitos, dificuldades, obstáculos encontrados e enfrentados, etc. No período entre as Conferências Nacionais, são realizados encontros locais e regionais.

Em 2015, o Ministério da Educação realizou uma Chamada Pública com o objetivo de identificar e mapear iniciativas educacionais inovadoras no território nacional e compilou-as no Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica (Ministério da Educação, 2015). Foram selecionadas propostas que inovam quanto à forma de gestão escolar, currículo, ambiente, métodos ou articulação com outros agentes e com a comunidade em que estão inseridas. Nota-se que muitas das iniciativas compiladas visam promover a autonomia e protagonismo dos estudantes em seu processo de escolarização.

Consideramos que esses princípios são importantes para a reinvenção da escola e para a transformação das práticas educacionais. Tais princípios não podem ser considerados propriamente novos no campo da educação, uma vez que estavam presentes na proposta de escolas como a Yasnaia-Poliana, criada por Leon Tolstói, em 1857, e Summerhill, na Inglaterra, fundada em 1921 (Neill, 1960; Singer, 1997). No entanto, práticas pedagógicas democráticas e promotoras de autonomia têm permanecido no campo de projetos e escolas alternativas, por não serem constituintes do modelo hegemônico de educação.

Entendemos que a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento de experiências educacionais alternativas e democráticas faz-se necessário para a produção de conhecimentos sobre as possibilidades criadas e os resultados obtidos por elas e para que sejam despertadas reflexões importantes para a construção de uma educação transformadora. A aproximação entre a academia e tais experiências é, portanto, urgente, para que se avance na qualidade e equidade na educação (Campos, 2014).

Neste trabalho, pesquisaremos sobre a experiência pessoal de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental que, atuando em uma instituição escolar que funciona em um modelo tradicional, propuseram-se a desenvolver projetos que visam à reconfiguração de suas práticas educacionais, com vistas, em última instância, à transformação do contexto escolar. Pretendemos nessa pesquisa ouvir a

voz dos educadores, pois, como afirma Pedroza (2003), “muito tem-se falado e escrito sobre o professor, mas falta *a voz do professor*” (p.58). Como afirma Nóvoa (2000a) em relação à docência,

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (p.10)

É esse cruzamento entre a maneira de ser e a maneira de ensinar e a impossibilidade de desvincular o eu profissional e o eu pessoal que nos leva a pesquisar, neste trabalho, a dimensão pessoal da experiência de professores buscando a transformação da educação. Entendemos, como Petroni e Souza (2010), que a reflexão sobre a prática do professor em relação à sua própria compreensão dos acontecimentos de seu cotidiano é um caminho para a problematização do momento vivenciado pela educação brasileira e do papel da psicologia escolar nesse contexto.

No primeiro capítulo, apresentamos as concepções de ser humano e de psicologia de que partimos para refletir e construir conhecimento sobre a educação e a escola. Discutimos como tem se estabelecido a relação entre psicologia e educação no âmbito da pesquisa e da prática profissional e explicitamos o caminho que optamos por seguir neste trabalho.

No segundo capítulo, discutimos a educação e a escola, estabelecendo um olhar diferencial entre a escola que temos e a que pretendemos construir – não pensando em propor um novo modelo, mas em abrir possibilidades para múltiplas reinvenções, a partir de princípios que consideramos basilares e necessários, tais como: promoção da autonomia e protagonismo do estudante, respeito à singularidade e subjetividade de cada ator do contexto escolar, respeito mútuo entre todos e solidariedade.

No capítulo três, abordamos o papel do professor como agente de transformação na educação, contemplando aspectos relativos à relação entre professor e estudantes, à autonomia docente e à formação de professores, ressaltando a importância de sua formação pessoal e de espaços coletivos de escuta e troca nesse processo. Apresentamos ainda brevemente uma proposta de formação de professores existente no Distrito Federal, a partir da qual foi formado o núcleo de professores junto ao qual desenvolvemos esta pesquisa.

No quarto e no quinto capítulo são apresentados, respectivamente, os objetivos e a metodologia da pesquisa desenvolvida. Apresentamos informações sobre os pressupostos metodológicos de que partimos, o contexto em que foi realizada a pesquisa e os participantes, os instrumentos utilizados e o percurso da pesquisa. O sexto capítulo apresenta os resultados e discussão, a partir dos temas que adquiriram destaque na análise das informações construídas junto aos participantes. O sétimo e último capítulo apresenta as considerações finais, referentes às implicações do estudo desenvolvido, bem como o levantamento de importantes aspectos a serem pesquisados futuramente.

Embora tenhamos convicção de que a transformação da educação não cabe apenas aos professores nem pode se realizar apenas por meio de sua atuação, entendemos que estes tem papel central para que ela ocorra. Assim sendo, optamos neste trabalho por compreender a perspectiva desse profissional sobre sua experiência ao desenvolver projetos voltados à reconfiguração das práticas educacionais. Acreditamos que tal enfoque nos permitirá explorar e explicitar os limites e possibilidades da atuação do professor em prol da transformação, bem como ampliar nossa perspectiva em relação à necessidade de transformações em outros níveis.

Psicologia, educação e o ser humano em desenvolvimento.

“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.”

Guimarães Rosa

Ao iniciar uma discussão teórica em Psicologia, consideramos fundamental lembrar que ela deve ser compreendida como uma construção histórica e social, que se dá a partir de concepções de ser humano e de sociedade e compromete-se com posições de classe. É por isso, diversa e contraditória, fazendo-se necessário que tornemos explícitos aqui nossos posicionamentos e concepções fundamentais. (Antunes, 2012) Compreendemos que toda construção de conhecimento em psicologia parte de uma concepção de ser humano, explícita ou não, e de uma definição de seu objeto. Pretendemos neste capítulo explicitar as concepções de ser humano e psicologia que orientam este trabalho.

Ressaltamos que, apesar de recorrermos a autores europeus, russos e norte-americanos na construção teórica desta dissertação, visamos à construção de uma Psicologia brasileira e latino-americana, constituída a partir da concretude da cultura e das relações que se estabelecem em nossos contextos. Falar de uma psicologia brasileira significa para nós ter em mente, ao olhar para os contextos em que nos inserimos, a compreensão de um histórico de desigualdades, exploração e violações que caracteriza nossa sociedade, a fim de construir conhecimentos que contribuam para a sua transformação.

Este trabalho resulta de uma reflexão e construção dialética que se fundamenta em perspectivas teóricas baseadas no materialismo dialético, como a Psicologia Histórico-Cultural e a pedagogia proposta por Paulo Freire e em concepções humanistas oriundas da produção de Carl Rogers, as quais serão discutidas a seguir.

A Psicologia e o Ser Humano em Desenvolvimento a partir do materialismo dialético

A opção pelo materialismo dialético como base filosófica para a discussão que empreenderemos justifica-se, em parte, por este apresentar-se como capaz de abarcar a complexidade e contradições do humano. O pensamento dialético possibilita compreender o ser humano como ao mesmo tempo biológico, psicológico e social, superando pensamentos dicotômicos, tais como interno-externo, biológico-social e físico-psíquico ao compreendê-los dialeticamente como unidade.

A partir do materialismo dialético, autores como Leontiev, Vigotski, Wallon, e González-Rey, no campo da Psicologia, e Paulo Freire, no âmbito da educação, desenvolveram suas concepções de ser humano, encontrando nesta base filosófica a possibilidade da produção de um conhecimento que não vise à eliminação ou ao silenciamento das contradições próprias ao ser humano, mas que, pelo

contrário, pretenda partir de tais contradições para compreender o movimento e desenvolvimento do ser humano e da história.

Vigotski (1984/2003) afirma que o ser humano se constitui como tal no contexto histórico e cultural, por meio da mediação de outros e dos sistemas simbólicos de sua cultura. O desenvolvimento das características e funções especificamente humanas, chamadas pelo autor de funções psíquicas superiores, ocorre apenas a partir da inserção na cultura, por meio da relação do indivíduo com outros seres humanos (Vigotski 1931/1995). O autor argumenta que ao mesmo tempo em que é definido pelas condições de seu contexto e se constitui a partir delas, o humano é também definidor e atuante sobre tais condições. Ele é capaz de atuar de maneira intencional e planejada sobre a natureza para transformá-la, e, ao fazê-lo, transforma-se também.

Vigotski (1926/2004) caracteriza a diferença entre seres humanos e animais a partir de três aspectos. O primeiro deles é o uso da experiência das gerações passadas. Diferente do animal, que só se apropria da herança consolidada fisicamente da experiência de gerações anteriores, é possível ao homem uma transmissão social de tais experiências, as quais estão presentes na cultura, na ciência e na vida. Tal aspecto caracteriza o humano como um ser histórico; um ser que tem história e uma herança social que é transmitida entre gerações, que o diferencia do animal.

O segundo aspecto destacado pelo autor diz respeito à experiência social coletiva. Enquanto os animais utilizam apenas reações condicionadas formadas em sua própria experiência individual, o ser humano utiliza reações originadas na experiência alheia, podendo saber e conhecer sobre fatos e locais com os quais não vivenciou nenhuma experiência direta.

O terceiro e último aspecto destacado por Vigotski (1926/2004) são as novas formas de adaptação, encontradas no ser humano. Enquanto o animal muda a si mesmo para adaptar-se à natureza e às condições de sobrevivência por ela impostas, o ser humano age sobre a natureza, de forma intencional e planejada, a fim de garantir sua sobrevivência. A título de exemplo relativo à diferença da adaptação passiva dos animais e ativa do ser humano quanto às condições de sobrevivência na natureza, podemos citar a forma de lidar com o frio. Enquanto um animal pode desenvolver pelos ou uma pele mais espessa como proteção, o ser humano pode, por meio de sua ação planejada construir habitações ou confeccionar roupas.

Embora animais também possam tecer ou construir, tal ação diferencia-se da ação humana por não ser o resultado do planejamento e imaginação, mas de formas hereditárias instintivas de comportamento. É exatamente o aspecto consciente do comportamento humano que caracteriza essa diferenciação. A consciência é compreendida, então, como certo desdobramento da experiência, por meio do qual podemos prever os resultados da ação e movermo-nos no sentido desses resultados.

Conclui-se, portanto, que o fator decisivo do comportamento humano não é biológico, mas social, uma vez que a experiência humana é “uma função complexa decorrente de toda a experiência social da humanidade e de seus grupos particulares” (Vigotski, 1926/2004, p.44). A reflexão sobre os aspectos apontados por Vigotski possibilita-nos conceber o humano como um ser social e histórico e

também como um ser que não apenas adapta-se às condições de seu meio, mas as transforma. A reflexão sobre tais características do ser humano contribui também para a discussão sobre a importância e o papel da educação na transmissão da herança cultural da humanidade e na transformação do humano, da natureza e da sociedade.

Leontiev explica que, por meio do trabalho, entendido como atividade intencional para a transformação da natureza, o homem humaniza os objetos, pondo-se neles. Dessa forma, suas habilidades e conhecimentos ficam cristalizados em seus produtos, os quais compõem o mundo ao qual chegam as novas gerações. Essas, por sua vez, humanizam-se ao aprender a lidar com este mundo humanizado e ao adquirir as habilidades e conhecimentos cristalizados nele. O mesmo ocorre com a linguagem. Esta cristaliza a capacidade do pensamento verbal, e possibilita que o indivíduo, ao apropriar-se dela, desenvolva o pensamento lógico abstrato (Bock, 2004).

Cabe ressaltar que para que ocorra a internalização das habilidades e conhecimentos cristalizados nos objetos, o sujeito deve realizar a atividade que reproduza as características essenciais da atividade humana em questão, o que só pode ocorrer mediante a relação e comunicação com outros seres humanos (Asbahr & Nascimento, 2013). Tal afirmação pode ser exemplificada em relação ao lápis, como objeto que cristaliza a habilidade de escrever ou desenhar. Para que haja a internalização destas habilidades é necessário que o sujeito as aprenda, por meio da mediação de outros.

Assim como Vigotski, Leontiev defende que as aptidões e características especificamente humanas constituem-se por meio da apropriação da cultura (Bock, 2004).

O homem não nasce, portanto, dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas. O homem nasce candidato a essa humanidade, humanidade esta que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana (Bock, 2004, p.31).

Tal concepção põe em relevo a importância e o papel da educação, visto que quanto mais complexa a sociedade se torna, mais se faz necessária a educação para propiciar a humanização do ser humano e a apropriação de sua herança cultural. Entende-se que as possibilidades de vir a ser humano serão efetivadas a partir das condições concretas para a apropriação das objetivações humanas historicamente formadas (Asbahr & Nascimento, 2013). É inegável, portanto, o papel que a escola e a educação formal desempenham (ou podem desempenhar) no provimento de tais condições, uma vez que a apropriação a que nos referimos só se dá mediante a relação com outros seres humanos e que a educação consiste na ação planejada e intencional, visando à transmissão da herança cultural, por meio das relações.

Quanto às possibilidades de vir a ser do humano, o seu desenvolvimento, a teoria histórico-cultural apresenta explicações que se opõem tanto ao determinismo biológico, presente em teorias inatistas, quanto ao determinismo ambiental, presente em teorias empiristas. Para as teorias inatistas, o desenvolvimento se caracteriza fundamentalmente pelo seu potencial hereditário, intrínseco, com pouca ou nenhuma influência do meio. Tal processo resumir-se-ia a um amadurecimento biológico.

Embora tais explicações encontrem-se atualmente ausentes das explicações científicas, estão presentes em concepções que condicionam certas práticas educacionais. Tais concepções desconsideram o papel da aprendizagem para o desenvolvimento, considerando-os como processos paralelos, em que a primeira não participa ativamente no segundo, nem o modifica (Asbahr & Nascimento, 2013).

As teorias empiristas negam o inatismo e defendem que todo o conhecimento do ser humano provém de suas experiências com o meio, o qual modifica o seu comportamento. Segundo tais concepções o meio determinaria totalmente o desenvolvimento humano, sendo esse mera expressão de suas condições externas (Asbahr & Nascimento, 2013).

A teoria histórico-cultural, por sua vez, defende o biológico como ponto de partida do desenvolvimento, compreendendo, no entanto, que este é alterado à medida que o sujeito se apropria da cultura em que está inserido. Conforme destacado acima, para essa concepção, o desenvolvimento especificamente humano depende desse processo de apropriação, o qual apenas ocorre na relação com outros seres humanos. Em outras palavras, pode-se dizer que para que ocorra o desenvolvimento especificamente humano é necessário o ensino – intencional ou não.

Diante de uma concepção de humano baseada no materialismo dialético, não faz sentido falar em um ser humano abstrato e ahistórico, uma vez que se entende que ele se constitui a partir da apropriação de sua cultura, em um determinado momento histórico, por meio da relação com outros seres humanos. A partir dessa perspectiva teórica, entende-se que o fenômeno psicológico só pode ser compreendido conjuntamente com suas bases concretas, históricas e culturais (Pedroza & Maia, 2016).

A relação dialética entre indivíduo e sociedade encontra-se presente também na concepção de subjetividade desenvolvida por González-Rey (2012), construída a partir dos conceitos de subjetividade individual e subjetividade social. O autor afirma que, embora a subjetividade individual seja determinada socialmente, tal determinação não é direta e linear – do social ao subjetivo. A subjetividade individual se constitui na subjetividade social e é também constituinte desta.

A teoria da subjetividade proposta pelo autor a define como um sistema de significações e sentidos subjetivos, produzidos na vida cultural humana, em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade. Tal sistema não se esgota no indivíduo, caracterizando-se como um sistema aberto e em desenvolvimento. Constitui, portanto, uma realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica.

Alinham-se também à concepção materialista dialética da relação entre sociedade e ser humano, embora não tenham se baseado nela, as ideias do psicólogo brasileiro do começo do século XX, Manoel Bomfim, o qual apresentaremos mais detidamente adiante. Nas palavras do autor:

A consciência se forma no assimilar o meio social; a esse meio conjuga suas forças, de tal sorte que nem nos é possível compreender a existência da criatura humana fora daí. Isole-se o indivíduo da vida social; faça-se abstração do que, na sua psicologia, se liga às formas

históricas ou tradicionais, e essa psicologia se reduzirá ao milionésimo do que era (Bomfim, 1923, p. 17, *apud* Portugal, 2010, p.604).

De tudo isso [da incompletude de orientações biológicas herdadas], resulta que a parte característica, e essencialmente humana, nas vicissitudes da consciência, é o reflexo e a interferência das influências sociais (Bomfim, 1923, p.18, *apud* Portugal, 2010, p. 605).

Conforme mencionado anteriormente, a consciência humana possibilita um desdobramento da experiência que viabiliza o planejamento da ação futura. Tal desdobramento permite também a reflexão sobre ações passadas e sobre as condições de vida – o que, por sua vez, torna possível a mudança e a transformação. A consciência humana não é meramente reprodutora, não é simplesmente reflexo da sociedade, de forma que é possível nos distanciarmos de nossas circunstâncias para refletir sobre elas. É devido a essa possibilidade que a transformação social é possível (Freire, 1996).

Freire (1968/2007) afirma que o ser humano é inacabado e tem consciência do inacabamento. O autor propõe uma concepção de educação que reconhece os seres humanos “como seres que estão sendo, como seres inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (p.83).

Assim como Freire, Pedroza (2003) defende, a partir da perspectiva do materialismo dialético, a constituição do sujeito como algo que permanece em constante transformação. Isto possibilita pensarmos em mudança da personalidade. A autora entende, em contraste com a maioria das teorias da personalidade, que a formação desta não se conclui na adolescência, mas continua ao longo de toda a vida.

O reconhecimento quanto ao inacabamento e à possibilidade de mudança do ser humano, de que compartilhamos, leva-nos a destacar a importância da educação, como fundamental para a continuidade de sua construção e para o seu desenvolvimento. Leva-nos também à compreensão de que, no contexto escolar, não são apenas os estudantes que se encontram em processos de desenvolvimento, mas todos os seus participantes: professores, coordenadores, funcionários, equipe gestora, etc. Da mesma forma o próprio contexto, a instituição escolar, também está sujeita a processos de transformação e reconstrução.

Psicologia e Educação no Brasil: um olhar para aspectos históricos dessa relação

Considerando a importância da educação para o desenvolvimento humano e tendo a elegido como campo de inserção e reflexão desta pesquisa, percorreremos brevemente aspectos da história da relação entre esses dois campos - psicologia e educação - no Brasil, a fim de compreender as práticas e concepções existentes atualmente, bem como sua construção. A partir desse breve panorama histórico será possível situar este trabalho no contexto da psicologia escolar e educacional no Brasil e explicitar o posicionamento assumido diante desse campo de atuação e pesquisa.

Bock (1999), em seu artigo *A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social*, defende que a psicologia deve assumir um compromisso com a realidade social e com as necessidades da maioria da população. A autora destaca a desigualdade social no país e a falta

de políticas sociais como fatores que reforçam a importância e necessidade de tal compromisso social. Vinte anos depois, embora já tenhamos avançado consideravelmente nesses aspectos, permanece inegável a desigualdade econômica, social e educacional no país.

A autora explica que ao buscarmos, como ciência psicológica, superar visões naturalizantes do psiquismo e do desenvolvimento psicológico, trouxemos para dentro de nossas discussões a realidade objetiva, o mundo social e cultural. Assim sendo, não podemos ignorá-los ou desconsiderá-los ao produzir conhecimentos e construir intervenções e é justamente tal inserção desses aspectos em nossas reflexões, discussões e produção teórica que possibilita e sugere como critério de qualidade o compromisso social em nossa atuação.

Assim como a autora, partimos da defesa de que a psicologia, enquanto ciência e profissão, deve assumir um compromisso com a realidade social e com as necessidades da população brasileira, em especial aqueles em situação de opressão e violações de seus direitos. No âmbito da educação, entendemos que tal compromisso se expressa por meio do engajamento em prol de uma educação efetivamente democrática e para todos. Ou seja, que contribua para a construção de políticas públicas e de práticas educacionais que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de quaisquer fatores de origem econômica, social, biológica ou psicológica.

Em acordo com o referencial teórico materialista dialético adotado, entendemos que não basta à ciência descrever ou explicar a realidade, ela deve prover possibilidades para sua transformação. Sendo assim, entendemos que a psicologia deve posicionar-se diante dos problemas e questões da sociedade vislumbrando uma transformação que a torne menos desigual e mais justa.

Historicamente, a relação entre a Psicologia e a Educação no Brasil esteve na contramão desse propósito uma vez que, inicialmente, a inserção da ciência psicológica na educação esteve a serviço da manutenção da ordem social e do ocultamento de desigualdades sociais e de condições e fatores que afetam o desenvolvimento. Ao atribuir a questões hereditárias, biológicas ou emocionais o insucesso escolar do estudante, a psicologia contribuiu para o encobrimento de fatores sociais, econômicos e pedagógicos que concorrem para sua produção, reduzindo os processos de desenvolvimento e aprendizagem a questões individuais (Bock, 1999).

Antunes (2008) remete as origens da psicologia da educação ao período colonial, em que foram produzidos em outras áreas (tais como medicina e filosofia) escritos sobre temas relacionados à educação, os quais posteriormente vieram a ser objetos de estudo ou campo de atuação da psicologia, tais como: aprendizagem, motivação, desenvolvimento, função da família, papel dos jogos, controle e manipulação do comportamento e formação da personalidade. Embora em sua maioria os estudos desse período se alinhassem aos interesses da metrópole, havia produções que se contrapunham a tais interesses, defendendo, por exemplo, a educação feminina.

Na primeira metade do século XIX, houve o surgimento das escolas normais, onde se estabeleceu um espaço para a discussão sobre a criança e seu processo educativo. Estudavam-se temas como a aprendizagem e o desenvolvimento e, em meados do século, a inteligência. Ao longo desse

século tais estudos tornaram-se mais frequentes e sistemáticos. Nesse período houve a introdução do ideário escolanovista, o qual posteriormente tornou-se hegemônico na pedagogia e encontrou seu fundamento científico na psicologia (Antunes, 2008).

A transição entre o século XIX e o século XX no Brasil foi marcada por transformações sociais caracterizadas pelo fortalecimento do pensamento liberal e pela luta contra a hegemonia do modelo agrário-exportador, em prol do processo de industrialização. Tais mudanças, em busca da modernidade, requeriam o surgimento de um novo ser humano, que deveria ser formado pela educação. Surgiram nesse contexto ideias de massificação da educação e, conseqüentemente, a discussão sobre questões educacionais ganhou força. As ideias pedagógicas ganharam maior sistematização, com influência cada vez maior dos princípios da Escola Nova.

Nesse contexto, as escolas normais ganharam importância como difusoras do ideário escolanovista e do conhecimento sobre os processos educativos, visando à formação dos novos professores. Surgiram aí os primeiros laboratórios de psicologia, envolvidos com a produção desse conhecimento. Antunes (2008) associa a conquista da autonomia da psicologia como área do saber a esse período e contexto. Destaca que “... psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra” (p. 471).

Quanto a esse período, cabe nos determos em nosso panorama histórico por um momento, a fim de destacarmos o trabalho do psicólogo brasileiro Manoel Bomfim (1868-1932), fundador e diretor do primeiro laboratório de Psicologia no Brasil, em 1906, localizado no *Pedagogium*, o qual foi criado para ser um museu pedagógico, ao qual caberia a coordenação e o controle das atividades pedagógicas no Brasil. Esse autor desenvolveu ideias divergentes das hegemônicas à época e contrárias ao pensamento liberal vigente e dirigiu críticas à sociedade brasileira, marcada pela colonização e pela exploração. O autor compreendia o psiquismo como um fenômeno histórico-social e propunha seu estudo a partir de suas múltiplas manifestações, por meio de um método interpretativo. Ressaltava a importância de investigar e analisar sistematicamente a história a fim de compreender os processos da atividade psíquica (Antunes, 2012; Portugal, 2010).

Embora sua obra psicológica permaneça em grande medida desconhecida, a partir dos anos 90, com a reedição de um de seus principais livros, houve uma retomada de sua divulgação e estudo em diferentes áreas. Pode ser considerada um marco de tal retomada a publicação, em 2006, de sua obra *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*. É possível identificar na obra de Bomfim ideias próximas às propostas por Vigotski, que, posteriormente, ganhou grande destaque na Psicologia da Educação. Bomfim, na obra mencionada acima, apresenta a concepção do psiquismo como essencialmente socializado e suas expressões como as próprias formas da interação humana socializada (Portugal, 2010).

Na década de 20, a Psicologia ganhou destaque como importante base científica adotada pelas escolas normais. Na mesma época, foram publicados os primeiros livros sobre testes e houve uma expansão de seu uso no contexto educacional. Tal uso justificava-se pela pretensão de racionalização

da gestão escolar, fundada na suposta objetividade da ciência e de suas técnicas. O uso dos testes no contexto escolar perdurou por décadas (e ainda persiste), apesar das críticas que sofreu e ainda sofre. No início dos anos 30, por exemplo, Helena Antipoff realizou pesquisas sobre o uso dos testes, em que assumiu posicionamento crítico em relação a eles. A psicóloga questionou sua objetividade ao defender que, apesar de pretenderem ser uma medida objetiva de inteligência, acabavam por medir as condições materiais e de existência da criança (Antunes, 2012).

A partir da década de 30, observou-se a consolidação da psicologia no Brasil, a qual se deu em estreita relação com o campo da educação. Evidência disso é o fato de o ensino formal da psicologia ser ministrado à época em cátedras associadas a cursos de filosofia e pedagogia. Surgiram a partir de então diversas instituições que prestavam serviços de psicologia no âmbito da educação. Tais serviços estavam associados à educação especial, ao uso de testes psicológicos e desenvolvimento de medidas escolares, à formação de professores, à pedagogia terapêutica e à orientação pedagógica (Antunes, 2008).

Observou-se na relação entre psicologia e educação a partir de então uma crescente psicologização de questões educacionais, a qual se caracteriza pelo reducionismo no entendimento dos processos pedagógicos, restringindo-os a questões psicológicas e desconsiderando ou mesmo ocultando fatores de natureza histórica, social, cultural, política, econômica e, principalmente, pedagógica na determinação do processo educativo. A atuação do psicólogo escolar assumia um caráter clínico-terapêutico, focado em questões individuais do estudante, o qual era encaminhado a esse serviço devido a supostos distúrbios e “problemas de aprendizagem” para que fosse atendido, diagnosticado e “curado”, para ser posteriormente devolvido ao contexto escolar. A partir da década de 70, desenvolveram-se no campo da educação e da psicologia diversas críticas à maneira como vinha se dando a inserção da psicologia no campo educacional (Antunes, 2008).

Quanto ao uso dos testes e à inserção da psicologia na escola em seu período inicial, Pedroza e Maia (2016) pontuam que as práticas desenvolvidas pela psicologia serviram ideologicamente à manutenção da sociedade injusta e dividida em classes, na medida em que se construiu uma ciência e atuação voltadas a medidas de inteligência e classificação de indivíduos, que acabavam por justificar tal divisão. No mesmo sentido, Patto (1997) denuncia, a partir de um olhar crítico para a história da Psicologia Escolar, que tais práticas contribuíram para a patologização da educação e para a elaboração de justificativas individualizantes para questões que dizem respeito ao contexto escolar e social. Isso ocorria, por exemplo, ao atribuir-se ao estudante e sua família a responsabilidade por problemas de escolarização, alegando problemas de “ordem emocional” para justificar seu desempenho na escola (Antunes, 2008).

Além das críticas ao modelo clínico de atuação em psicologia escolar e ao que foi chamado de hipertrofia da psicologia na educação, foram apontadas por autores na década de 70 outras possibilidades de atuação nesse campo como a formação de professores, a intervenção nas relações escola-família-comunidade e o estudo do processo grupal na instituição escolar (Antunes, 2008). As

décadas que se seguiram têm constituído um período de rica produção sobre a atuação do psicólogo escolar, a qual aprofunda a discussão e a crítica a modelos tradicionais de atuação, bem como propõe novas possibilidades a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

A Psicologia Educacional como Campo de Produção de Saberes

Antunes (2008) observa a diferenciação de duas vertentes no desenvolvimento da relação entre psicologia e educação: como área de pesquisa e produção de conhecimento e como campo de atuação profissional. A psicologia educacional seria então o campo de saberes que fundamentam a prática pedagógica, enquanto a psicologia escolar seria o campo de atuação dos profissionais de psicologia no âmbito da escola.

A partir da diferenciação entre Psicologia Educacional e Psicologia Escolar proposta por Antunes (2008), este trabalho poderia ser situado no âmbito da Psicologia Educacional, entendida como “sub área da psicologia, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo” (Antunes, 2008, p.470). A Psicologia Educacional, enquanto área de produção de saberes, contempla uma ampla variedade de temas e eixos de pesquisa, bem como de abordagens e filiações epistemológicas.

A partir de revisões e levantamentos relativos à produção científica nessa (sub) área, podemos visualizar a dispersão dos temas e abordagens epistemológicas e metodológicas que têm sido desenvolvidas no país. Oliveira, Cantalice, Joly e Santos (2006) produziram um levantamento da produção da revista Psicologia Escolar e Educacional no período entre 1996 e 2005, com a finalidade de refletir sobre as tendências de publicações nesse campo. O estudo identificou como principais temáticas abordadas: testes e construção de instrumentos, métodos de ensino/aprendizagem, leitura, criatividade, aspectos afetivos/emocionais, inteligência/raciocínio/cognição, psicologia escolar e relação família escola, conforme tabela a seguir.

Tabela 1. Distribuição temáticas pesquisadas (N=136)

Temáticas	F	%
Testes/construção de instrumentos	14	10,4
Método de ensino/aprendizagem	13	9,5
Leitura	11	8,1
Criatividade	11	8,1
Aspectos afetivos/emocionais	10	7,3
Inteligência/raciocínio/cognição	9	6,6
Psicologia escolar	9	6,6
Relação família/escola	8	5,9
Dificuldades/distúrbios de aprendizagem	6	4,4
Sociabilidade	6	4,4
Desempenho acadêmico	6	4,4
Leitura e escrita	5	3,7
Programas educativos	4	2,9
Produção científica	4	2,9
Motivação	4	2,9
Relação professor/aluno	3	2,2
Escrita	3	2,2
Saúde na escola	2	1,5
Estratégias de aprendizagem	2	1,5
Personalidade	2	1,5
Outros	2	1,5
Condições estudo	1	0,7
Orientação Profissional	1	0,7

Fonte: Recuperado de “*Produção Científica de 10 anos da revista Psicologia Escolar e Educacional (1996/2005)*” de Oliveira, K. L., Catolice, L. M., Joly, M. C. R., & Santos, A. A. A., 2006.

Os resultados indicam que apenas 2,2% das produções analisadas contemplam a temática da relação professor/aluno e não se observam entre as categorias apresentadas outros temas relativos à formação e à atividade docente. Nota-se também que a maioria das temáticas dos artigos publicados no periódico nesse período tem como foco o estudante e aspectos individuais relacionados a ele tais como suas competências, habilidades e dificuldades (inteligência/raciocínio/cognição, criatividade, dificuldades/distúrbios de aprendizagem, sociabilidade, desempenho acadêmico, leitura e escrita, motivação, personalidade), predominando sobre temáticas que enfocam as relações que se estabelecem na comunidade escolar ou aspectos institucionais e pedagógicos.

Quanto ao contexto de realização das pesquisas, as autoras indicam que a maioria dos estudos é realizada no nível superior, o que atribuem à conveniência do acesso à amostra. Destacam, no entanto, a necessidade de ampliação dos estudos para outros níveis formais do ensino, tais como educação infantil, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Silva Neto (2010) caracterizam a produção hegemônica em Psicologia Escolar e Educacional como “uma produção que não é práxis, não se compromete com a realidade concreta e não se dispõe a buscar caminhos” (p. 139). Os autores destacam a necessidade de uma psicologia crítica para iluminar os caminhos que precisam ser percorridos e indicam como critérios de validade a preocupação constante com a realidade social imediata; a vocação emancipadora e o caráter reflexivo.

Nunes, Alves, Ramalho e Aquino (2014) realizaram levantamento referente ao período de 2007 a 2011, no mesmo periódico pesquisado por Oliveira et al.(2006), *Psicologia Escolar e Educacional*. O objetivo de tal levantamento foi mapear as produções no âmbito da psicologia escolar e educacional que apresentassem uma perspectiva crítica nessa área. Foram selecionados apenas artigos que tratassem da atuação do(a) psicólogo(a) escolar e educacional na perspectiva crítica e que adotassem a teoria histórico-cultural como fundamento teórico. Entre 134 artigos analisados, apenas 17 corresponderam aos critérios determinados pelas autoras. Destaca-se nos resultados um aumento da produção desse tipo nos anos de 2010 e 2011.

Diferente do observado em relação ao período anterior (1996-2005), o levantamento produzido por Nunes et al.(2014) identificou produções (4 entre as 17 selecionadas) que abordaram a formação de professores e de outros agentes do contexto escolar. Outros temas presentes na seleção foram a formação e atuação do psicólogo escolar, abordando sua inserção em escolas em regiões específicas (Maranhão, Rondônia e rede particular de escolas de Uberlândia) e suas práticas e concepções sobre a afetividade na relação professor-aluno; além de pesquisas realizadas a partir da perspectiva do estudante sobre a escola e o processo de aprendizagem e sobre a atuação do psicólogo escolar.

Propomos, neste trabalho, empreender uma elaboração teórica em que a Psicologia contribua com a educação a partir da produção de conhecimento sobre a dimensão pessoal da atividade docente e da transformação dessa atividade. Entendendo que essa dimensão não se dissocia da dimensão profissional e não é estritamente individual, uma vez que se constitui em e a partir de relações sociais, vivenciadas na cultura e em um determinado momento histórico (Nóvoa, 1995, 2000; Pedroza, 2014).

Entendemos que o aprofundamento da compreensão sobre a perspectiva do professor em relação a processos de transformação da educação poderá contribuir para reflexões sobre formação de professores para uma educação transformadora, bem como para a elaboração de políticas públicas que contribuam para a construção de tal educação. Nesse sentido, o trabalho aproxima-se do campo da formação de professores, na perspectiva proposta por Pedroza (2014), que contempla a formação pessoal para sua atuação docente.

A Contribuição da Perspectiva Humanista

Além das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, recorreremos neste trabalho à perspectiva humanista proposta por Carl Rogers como um de seus aportes teóricos. Embora a psicologia de Carl Rogers, “centrada na pessoa”, não tenha sua base epistemológica no materialismo

dialético, consideramos que suas contribuições são relevantes para a construção de uma educação voltada à promoção da autonomia e fundamentada em princípios de respeito e solidariedade.

Concordamos com Loureiro (1997) quando afirma que não há “teorias dialéticas” e teorias não-dialéticas. Cabe ao pesquisador, por meio do método dialético, “superar (incorporando) os diferentes momentos de produção teórica num processo em que a teoria encontra-se em contínua construção e reconstrução” (p. 457).

Rogers (1969), ao discutir a educação lançou seu olhar fundamentalmente para as relações que se estabelecem no contexto escolar, principalmente entre professor e estudante (ou, em suas palavras, facilitador e aprendiz). O autor destaca que a aprendizagem significativa depende, em grande medida, das características de tal relação, sobrepondo-se essas a questões de organização do trabalho pedagógico, metodologias de ensino, recursos utilizados, etc.

Ao discutirmos possibilidades de transformação da educação, em prol da construção de uma escola verdadeiramente democrática e para todos, consideramos fundamental lançar um olhar para as relações que se estabelecem no contexto escolar. Damos especial importância às relações entre professores e estudantes por compreender que são centrais para a aprendizagem e o desenvolvimento no contexto escolar. Embora seja claro para nós que transformações no âmbito das relações interpessoais não são suficientes para a efetivação das transformações necessárias a uma educação democrática e para todos, defendemos que desempenham um importante papel para que seja alcançada.

(Re)pensando a Escola

“A alternativa é sempre uma e a mesma: de um lado a criação, a invenção, o pensamento, a vida, a liberdade; do outro, a reprodução, o erro, a imitação, a opinião, o servilismo. A primeira é o que faz quem faz escola, é o que precisamos e não praticamos nas escolas que existem na América. A segunda é o que temos feito até agora nas escolas, o que é mais fácil de encontrar nelas e que se trata de transformar. Fazer escola criando, inventando, é o caminho para essa transformação.”

Kohan, 2014, p. 70

As concepções de ser humano e de desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural põem em relevo a importância da educação para a humanização do ser humano. Conforme discutido anteriormente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, aquelas que são exclusivas aos seres humanos, ocorre apenas mediante a relação com outros seres humanos e a apropriação da herança cultural (Asbahr & Nascimento, 2013; Bock, 2004).

Antes que existissem escolas, tal apropriação ocorria por meio da convivência cotidiana entre adultos e crianças. Com a crescente complexidade das sociedades, fez-se necessária a criação de uma instituição à qual coubesse a transmissão da cultura construída historicamente pela humanidade e a formação específica para o trabalho. Ao longo da história, a escola foi tomando diferentes formas no intuito de atender às necessidades das sociedades em diferentes tempos e locais (Antunes, 2008).

A instituição escolar que temos hoje, a qual não apresenta mudanças significativas desde sua estruturação no século XVIII, constituiu-se com a finalidade de atender às necessidades de uma sociedade capitalista, que demandava treinamento em massa para a qualificação da mão de obra para as indústrias. A lógica capitalista presente em sua criação ainda permeia muitas das práticas e discursos do contexto escolar (Pedroza & Maia, 2016; Masschelein & Simons, 2013).

A escola hoje pode ser entendida como palco de possibilidades contraditórias. Enquanto, por um lado, abriga a possibilidade de contribuir para a reprodução de desigualdades sociais, há nela também o potencial para contribuir para sua redução e para a transformação da sociedade. Ao mesmo tempo em que pode ser espaço de segregação, exclusão e competição, pode constituir um espaço de equidade e de construção de relações de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo em que pode ser um espaço de disciplinamento e controle, pode constituir-se como espaço de construção da autonomia e de prática da liberdade. A intencionalidade com que se constrói o cotidiano escolar, expressa nos objetivos e princípios que orientam as práticas educacionais, é central para a definição de quais dessas possibilidades serão concretizadas.

Para repensarmos a escola e refletirmos sobre sua transformação, precisamos divisar objetivos e princípios que consideramos essenciais a ela e a sua transformação. Saviani (1995), ao discutir a questão da inovação na educação, argumenta que esta não se trata simplesmente de uma substituição de métodos, mas de uma reformulação das finalidades da prática educativa, que a coloque a serviço das forças emergentes da sociedade. O autor defende que uma experiência educativa é inovadora quando ao invés de ser centrada no educador, no cognitivo e no intelecto, centra-se no estudante, na atividade e na vida.

Cabe ressaltar que neste trabalho optamos por utilizar os termos “transformação” e “transformadora” em vez dos termos “inovação” e “inovadora” para caracterizar propostas educacionais por compreender que não se trata de práticas e ideias necessariamente novas, mas contra hegemônicas, cuja implementação acarreta mudanças na instituição escolar, em seus atores, nas comunidades em que se situam e na sociedade como um todo.

Como mencionado anteriormente, há muito se diz que é necessário transformar a escola. Há quase um consenso de que se trata de uma instituição merecedora de inúmeras críticas e desatualizada (Masschelein & Simons, 2013). No entanto, há que se discutir e refletir sobre que mudanças e atualizações são de fato desejáveis, pois, assim como para Saviani (1995) nem toda mudança constitui inovação, sabe-se também que nem toda mudança significa melhoria (Campolina, 2012). Faz-se necessário, portanto, levantar a questão sobre o que representa verdadeiramente melhoria e transformação na educação.

Conforme apontam Pedroza e Maia (2016), “o projeto educativo de uma sociedade se relaciona ao ideal de cidadão que esta produz” (p.232). Na mesma direção, Galvão (2004) menciona as ideias defendidas por Wallon, que afirma que a relação entre o regime político de determinada sociedade e o sistema educacional nela vigente não é casual. Ou seja, a educação tem sempre um papel político, mesmo que não seja explicitado. Wallon defende que, uma vez que os regimes políticos prolongam seus objetivos à educação, esta deve apropriar-se de seu papel político, tendo claro o projeto de sociedade que se deseja.

Considerando a sociedade atual, do século XXI, deparamo-nos com situações alarmantes tais como níveis elevados de miséria e desigualdade, violação de direitos básicos de grande parte da população mundial e destruição progressiva do meio ambiente. Defendemos a construção de uma sociedade menos desigual, que garanta os direitos humanos à todos e que estabeleça relações de solidariedade entre os seres humanos e de respeito e sustentabilidade com o meio ambiente e, conseqüentemente, com as gerações vindouras. Embora estejamos plenamente conscientes de que a educação por si só não pode realizar tais transformações na sociedade, propomos que as mudanças que se pretende realizar na educação sejam pensadas a partir de tais necessidades e ideais.

Discutiremos a seguir, a partir de um posicionamento crítico e de compromisso social em prol de uma sociedade democrática, mais justa e menos desigual, aspectos relativos às possibilidades de reinvenção da escola.

Considerações sobre a educação que temos e a educação que queremos

A Constituição Federal de 1988, CF/88, em seu artigo 205 e a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, LDBN/96, em seu artigo 2º, apontam a educação como dever da família e do Estado e definem como sua finalidade “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Quanto ao Ensino Fundamental, etapa de escolarização abordada neste trabalho, a LDBN/96 determina como seu objetivo a “formação básica do cidadão”, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o fortalecimento dos vínculos de família e dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 32).

Apesar da amplitude presente nas finalidades e objetivos previstos na legislação, ao observar o cotidiano de contextos escolares que organizam o trabalho pedagógico a partir de metodologias tradicionais nota-se a perpetuação de práticas que reduzem o objetivo da educação escolar à transmissão de conhecimentos e informações, com vistas à memorização e reprodução. Em geral, a maneira com que os conteúdos escolares são transmitidos - aulas expositivas, dentro de um programa e organização definidos de antemão sem qualquer participação dos estudantes e, em alguns momentos, até mesmo dos professores - contradiz princípios de liberdade mencionados na legislação e restringe as possibilidades de intervenção para o pleno desenvolvimento da pessoa.

A educação tal como a temos se propõe a formar o aluno, no sentido de moldá-lo, que seria, conforme explicado por Nascimento (2007), “tomar uma matéria bruta e imprimir nela uma idéia prévia” (p.79). Como afirma o autor, esse tipo de formação é autoritário, pois procura impor aos estudantes um projeto de que não participam. No entanto, não é necessário que seja assim, é possível que a escola venha a transformar e não somente formar, abrindo possibilidades para constantes processos de mudança.

Freire e Shor (1996) apontam o modelo de ensino centrado em aulas expositivas e em um currículo passivo como uma prática pedagógica pobre e compatível com a desativação da potencialidade criativa dos alunos. Nessa perspectiva, o modelo não só não contribui para o pleno desenvolvimento, como pode ser um entrave a ele. Em outras palavras, é um modelo que pode “formar”, “moldar”, mas não transformar.

O atual sistema educacional configura-se ainda em grande medida como o que Freire (1968/2007) apresentou como Educação Bancária, em que os conteúdos escolares são narrados pelos professores, que se tornam os reais sujeitos desse tipo de educação. Cabe a eles “encher” os estudantes com conteúdos e conhecimentos estáticos, mortos, fragmentados e alheios à sua experiência real. Os estudantes, por sua vez, devem se comportar como pacientes ouvintes. Espera-se que memorizem e repitam os conteúdos narrados e, assim, quanto mais se deixam “encher” com tais

conteúdos, melhores estudantes serão. Para essa concepção, a educação é o ato de transferir valores e conhecimentos.

Rogers (1978), ao apresentar crítica ao modelo tradicional de educação, estabelece a metáfora do jarro e do copo “em que o professor representa a fonte de conhecimento (o jarro) e o estudante o receptáculo bocejante” (p. 49). Nota-se que a metáfora do jarro e do copo pode ser relacionada à do modelo “bancário” apresentada por Freire. Em ambas as ilustrações o professor é visto como o detentor do conhecimento, o qual o despeja ou deposita nos estudantes.

Em oposição à concepção bancária de educação, Freire (1968/2007) propõe a Educação Libertadora, em que a ação do educador orienta-se no sentido da humanização de si próprio e dos educandos. Nesta concepção, a educação visa ao pensar autêntico e não à entrega do saber, ao depósito dos conteúdos. Educandos e educadores são companheiros no processo de saber, não estando mais em posições fixas, de oposição, como na concepção bancária. A libertação é aí entendida como práxis, que implica a reflexão sobre o mundo, para transformá-lo. Nesta concepção de educação, educador e educando são sujeitos do processo e são, ambos, educador e educando simultaneamente. O educando deixa de ser um dócil receptor de depósitos e torna-se um investigador crítico, em diálogo com o educador. Na Educação Libertadora, seriam objetivos da educação o exercício e o desenvolvimento do pensar autêntico, da investigação e da reflexão crítica sobre a realidade.

Rogers (1978), na obra *Liberdade para Aprender*, diferencia dois tipos de aprendizagem. A primeira, ligada às metodologias tradicionais, relaciona-se à metáfora do jarro e do copo e é sem sentido, sem significação pessoal. Entregam-se ao estudante (ou despejam-se nele) conteúdos e tarefas que não apresentam nenhuma relação com sua experiência pessoal e com seus interesses e que não têm nenhuma relevância para ele, enquanto sujeito.

A segunda, que o autor chama de *aprendizagem significativa*, é caracterizada como experiencial, penetrante e auto iniciada. Ela é avaliada pelo estudante e ocorre a partir do seu envolvimento pessoal. Tal tipo de aprendizagem envolve a pessoa como um todo, não apenas os aspectos cognitivos, e suscita também mudanças em aspectos relacionados aos comportamentos, às atitudes e à personalidade. Está relacionada às necessidades do estudante e encontra significação em sua experiência (Rogers, 1978).

O autor questiona o sentido de ensinar e transmitir conhecimento em um mundo mutável. Avalia que muitos dos conhecimentos transmitidos em um dado momento podem perder sua validade ou importância em pouco tempo. Diante disso, propõe como objetivos mais sustentáveis para a educação facilitar a mudança e a aprendizagem, destacando que as possibilidades de aprender a aprender, de buscar novos conhecimentos e de mudar e adaptar-se seriam, para ele, a única base de segurança possível. Defende, portanto, o desenvolvimento de tais habilidades como objetivos para a educação. Em suas palavras, “mutabilidade, dependência de um processo, antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno” (Rogers, 1978, p. 110/111).

Discordamos, em parte, do posicionamento de Rogers. O fato de estarmos em um mundo mutável, em que conhecimentos perdem relevância em pouco tempo, não torna a apropriação de tais conhecimentos irrelevante para o desenvolvimento humano. Avaliamos que a relevância de um determinado conteúdo não reside apenas em sua possibilidade de preparar o estudante para algo futuro, mas também de ser um meio para o seu desenvolvimento e compreensão do mundo. A argumentação do autor contribui, no entanto, para o entendimento de que os conteúdos escolares não devem ser um fim em si mesmos e que sua memorização e reprodução não devem constituir os objetivos da educação, devendo ser prioritário o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e de busca do conhecimento que capacitem o estudante a atuar como sujeito desses processos.

Embora Rogers e Freire contribuam para a reflexão crítica quanto ao modelo tradicional de ensino e alertem para a necessidade de mudança, cabe destacar um aspecto que diferencia significativamente as posições dos autores, especialmente quanto às implicações sociais da educação. Enquanto Rogers (1978) menciona como desejável a formação de seres humanos mutáveis e capazes de adaptar-se, Freire (1968/2007) propõe a formação de homens e mulheres aptos a transformar sua realidade.

Se implantada de maneira crítica, a prática educacional pode fazer uma contribuição inestimável à luta política. A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social. A educação consegue dar às pessoas maior clareza para “lerem o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política. (Freire, 2014, p.50)

Freire destaca um papel da educação que não se restringe ao âmbito do indivíduo, mas ressalta a possibilidade do impacto na transformação social. A afirmação do autor remete aos aspectos abordados anteriormente, a partir da ideia de Wallon, de que a educação deve apropriar-se de seu papel político e ter clareza de seu projeto de sociedade. Quando cumpre seu papel de promover condições para que o estudante amplie sua compreensão do mundo e da sua possibilidade de intervir nele, abre caminhos para a transformação social e a conquista de direitos humanos.

Princípios para uma educação transformadora

Conforme mencionado anteriormente, este trabalho parte de concepções de ciência e de psicologia comprometidas socialmente com a justiça, a igualdade e a garantia dos direitos humanos. Vislumbramos, portanto, a construção de uma educação transformadora, compatível com tais compromissos. Não há, no entanto, uma forma única de construir tal educação, mas há certos princípios que podem ser considerados como basilares para sua constituição. Pedroza e Maia (2016) defendem que a transformação social “só pode ser alcançada a partir de um projeto de educação que tenha por base a construção da autonomia, da solidariedade e do respeito a suas crianças.” (p.241)

Para isso, consideramos central a construção de processos de aprendizagem que estejam verdadeiramente conectados ao contexto de vida e realidade social dos estudantes e nos quais os estudantes (assim como os professores) sejam reconhecidos como sujeitos e tenham liberdade e

oportunidade para atuar como tal. Discorreremos adiante sobre tais princípios e sua efetivação no contexto escolar.

Uma pedagogia situada

Entendemos que a educação transformadora precisa ser construída em permanente diálogo e articulação com a realidade que se pretende transformar. A educação que temos hoje, embora ensine conteúdos que foram produzidos a partir do mundo e da realidade, desconectou-os de tal maneira do cotidiano e da vida dos estudantes, que se torna quase impossível ao estudante reconectá-los. Construimos e transmitimos conteúdos escolares como algo que não se relaciona à vida dos estudantes – que não os ajuda a compreender, explicar ou transformar sua realidade (Freire e Shor, 1996; Freire 1996; Quevedo, 2014).

Freire (1996) questiona essa prática:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (p.30)

O que nos impede de conectar os conteúdos trabalhados na escola à realidade dos estudantes?

Freire e Shor (1996) discutem maneiras de trazer a realidade para dentro da sala de aula:

Uma vez que se opta pela transformação, pode-se levar para o seminário pedaços da realidade. Pode-se levar discursos do presidente. Pode-se levar artigos de jornal. Pode-se levar comentários do relatório do Banco Mundial. Levá-los e examiná-los!...Todas essas coisas têm a ver com a “iluminação” da realidade: fazer com que os estudantes compreendam que conhecer não é só *comer* conhecimento, e que comer também é uma questão de política. (p.62)

No mesmo sentido, Quevedo (2014) ao apresentar o histórico da constituição do Projeto Âncora (sobre o qual nos deteremos adiante) apresenta uma das cartas publicadas mensalmente, em que se discute essa questão:

a escola tradicional é um espaço que privilegia o não aprendizado do mundo e da vida. Pois este tipo de escola tira as crianças do mundo, da realidade onde vivem e as confina num prédio, numa sala fechada, por vezes com grades, e lá dentro um professor dá aulas de 50 minutos sobre assuntos que, na maioria das vezes não servem para a vida e para o mundo. Aqui ao lado do Projeto Âncora existe uma comunidade que é atravessada por um córrego. A área é constantemente inundada e quase sempre as famílias perdem tudo de material que possuem. As crianças que moram nessa comunidade frequentam a escola tradicional que as faz decorar os afluentes do Rio Amazonas, tanto os do lado esquerdo, quanto os do direito, mas não as fazem aprender, refletir, descobrir sobre o córrego vizinho e as razões do que acontece com suas casa e suas vidas. A escola tem mantido a sociedade afastada dos

problemas do dia a dia, de suas razões e longe das soluções que poderiam ser construídas em conjunto. (Projeto Âncora, abr. 2013 *apud* Quevedo, 2014)

Masschelein e Simons (2013) apresentam críticas e ressalvas à posição de que a educação deve estar conectada ao cotidiano e à realidade social dos estudantes. Os autores defendem que é necessária certa desconexão ou ruptura entre a escola, a sociedade e as origens dos estudantes, para que o mundo possa ser apresentado a eles de modo mais envolvente e interessante. Propõem que o tempo escolar possa constituir uma suspensão temporária de laços familiares e sociais, em que o estudante possa ser simplesmente um aluno e adentrar novos mundos.

Discordamos de Masschelein e Simons (2013), na medida em que se observa que tal desconexão é o que ocorre, de maneira geral, nas escolas e têm gerado mais prejuízos que benefícios à educação e ao desenvolvimento do estudante. Como afirma Patacho (2011), muitos estudantes, por não se reconhecerem nem se sentirem considerados no que é trabalhado no contexto escolar, constroem um sentido de aversão a esse contexto. Estabelece-se um choque entre a cultura familiar e a cultura da escola, principalmente para jovens oriundos de minorias ou de classes mais desfavorecidas. Segundo o autor,

Os seus valores, as suas visões do mundo, a sua vida em geral não se enquadra nas categorias de análise e de classificação privilegiadas pela escola. Estas crianças e jovens vêem-se na dura realidade de terem de escolher entre a sua identidade cultural e a subordinação aos padrões culturais veiculados como superiores, que devem tentar, com esforço, adquirir. (Patacho, 2011, p.45)

Consideramos que uma pedagogia situada, voltada ao contexto em que a escola se insere, às experiências de vida e à cultura das famílias dos estudantes, possibilita um diálogo entre esta e a cultura escolar e uma construção do conhecimento que se estabeleça a partir do encontro e não da mera imposição de uma sobre a outra. Possibilita, como propõe Freire (2014), “respeitar, para superar, o saber de experiência feito com que o educando chega à escola” (p.257). Significa tomá-lo em consideração e inseri-lo no debate, como ponto de partida para a apropriação de conhecimentos científicos e outros conhecimentos culturais produzidos pela humanidade.

O estudante como sujeito do seu processo de aprendizagem

O processo de aprendizagem demanda que o estudante, em um dado momento, assuma sua autoria, se afirme como sujeito do conhecimento e tome em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Para isso, faz-se necessária a abertura e incentivo do professor para que ele(a) se aproprie dessa posição. É, por isso, necessário vincular o ensino do conteúdo ao chamamento do estudante para que se torne sujeito do processo de aprendê-lo (Freire, 1996).

A construção de uma educação transformadora requer que no processo de ensino e aprendizagem professores e estudantes sejam sujeitos e não objetos em suas práticas e interações. Como afirma Freire (1996) “exercitaremos tanto mais e melhor nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos fazamos” (p. 59).

A forma como a educação escolar tem sido organizada relega o estudante a um lugar de passividade. Conforme discutido anteriormente, no modelo tradicional, quanto mais se comporta como um recipiente em que são depositados os conhecimentos, mais é considerado um bom estudante. Não cabe ao estudante no contexto escolar praticamente nenhuma decisão – a não ser em relação ao quanto irá se adequar ao papel que se espera dele. Tudo já está previamente definido: conteúdos, formas e datas de avaliação, metodologia de ensino, forma e duração das aulas, etc. Não é facultado ao estudante nenhuma margem para escolhas ou participação em processos decisórios e há pouco tempo e espaço para a reflexão sobre os conteúdos “depositados”. Podemos considerar que, em grande medida, o estudante é objeto e não sujeito das intervenções pedagógicas.

Concordamos com Freire (1968/2007), quando aponta tal situação como violenta:

Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento.

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (p. 85/86)

Embora se argumente quanto à inviabilidade da construção de um espaço escolar em que os estudantes possam participar de decisões quanto à organização pedagógica da escola e de seu processo de aprendizagem, a literatura apresenta diversos relatos de experiências e contextos escolares que contradizem tal argumentação. Nesses ambientes, o estudante é sujeito de seu processo educativo, busca-se promover sua autonomia e levar em consideração seus desejos, necessidades e interesses na organização do trabalho pedagógico (Rogers, 1978; Singer, 1997; Campolina, 2012; Campos, 2014; Quevedo, 2014).

Há atualmente no Brasil diversas experiências educacionais que podem ser consideradas democráticas e transformadoras (Ministério da Educação, 2015). Quevedo (2014) apresenta o Projeto Âncora, localizado no município de Cotia, estado de São Paulo: uma escola em que não há turmas, séries ou aulas expositivas e onde grande parte das decisões tomadas no contexto escolar é construída coletivamente pelas crianças em assembleias conduzidas por representantes eleitos entre elas e das quais todas participam.

A aprendizagem é organizada a partir das necessidades, interesses, problemas e desejos de cada criança, por meio da construção de Projetos de Aprendizagem, em que cabe ao educador associar o conhecimento às exigências do currículo nacional. Nesse contexto o currículo objetivo, baseado no Plano Curricular Nacional, constitui-se como uma meta e um horizonte de realização no qual a escola se referencia para mediar os processos pedagógicos (Quevedo, 2014).

Considerar o estudante como sujeito de seu processo de aprendizagem envolve, além da viabilização da participação democrática no contexto escolar e da possibilidade de tomar decisões e

fazer escolhas sobre seu percurso de aprendizagem, viabilizar e promover formas ativas de construção de conhecimento, em que o estudante o construa por meio de pesquisas, debates e apoio de parceiros mais experientes (colegas ou professores).

Nesse sentido, Harres, Lima, Delord, Susa e Martinez (2018) mencionam estudos que apontam o ensino baseado em pesquisa e as comunidades de prática como estratégias importantes para a implementação de uma educação inovadora. Destacam também revisões da literatura compiladas por Minner, Levy e Century (2010) que concluíram que, em geral, estratégias de aprendizagem baseadas em metodologias investigativas promovem maior aprendizagem que estratégias passivas.

Autonomia

Diante de propostas educacionais em que os estudantes têm maior liberdade em seu processo educativo, com a possibilidade de fazer escolhas e regular o próprio comportamento, é possível que surjam críticas baseadas na alegação de que crianças e adolescentes não tem capacidade nem responsabilidade para tomar tais decisões e que, por isso, possibilitar esse tipo de liberdade acarretaria prejuízos para sua formação e para a aquisição dos conteúdos escolares.

Tais críticas, no entanto, seriam coerentes com o pressuposto de que a capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades é algo que “aparece” quando se atinge a idade adulta, desconsiderando os processos e experiências por meio dos quais o indivíduo as desenvolve. Diante da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano compreendemos que essas, bem como as demais habilidades e funções psíquicas humanas, são desenvolvidas nas e por meio das relações em que o sujeito vive e se desenvolve. Freire (1996) argumenta neste sentido, afirmando que ninguém “amadurece”, de repente, aos 25 anos. Construimos nossa autonomia cotidianamente, diante do tipo de experiências que vivenciamos.

Assim sendo, se consideramos desejável que a escola forme sujeitos autônomos, é necessário que essa se estruture de forma a mediar experiências e relações que visem à promoção do desenvolvimento da autonomia. Parafraseando Freire, que afirma que “o que é impossível é ensinar participação, *sem* participação” (Freire e Shor, 1996, p.114) e que “aprende-se democracia fazendo democracia” (idem), afirmamos que só se desenvolve autonomia, exercendo autonomia. Para Freire (1996), “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (p.107).

A autonomia pode ser entendida como “a capacidade que o sujeito adquire para formular as próprias leis e regras durante seu processo de desenvolvimento e por meio das relações estabelecidas com os outros, no contexto em que está inserido” (Petroni & Souza, 2010, p. 358). O sujeito autônomo seria aquele capaz de

agir com responsabilidade, tomar decisões de forma consciente e crítica, assumir compromissos e consequências de atos ou ações, ser consciente das influências externas que sofre e, a partir delas, exercer influência e tomar decisões sobre submeter-se ou não às

imposições sociais, tendo clareza dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam tais imposições. (Petroni & Souza, 2010, p. 358).

Torna-se claro que os modelos “bancários” de educação, em que cabe ao estudante assistir aulas, registrar e memorizar conteúdos, não promovem as condições e relações necessárias para o desenvolvimento das capacidades envolvidas em tornar-se um sujeito autônomo. Relações verticais e autoritárias, em que se espera do estudante apenas obediência a comandos e a regras pré-estabelecidas não só não são promotoras do desenvolvimento da autonomia, como podem ser um fator limitante para tal desenvolvimento.

A partir do que Freire (1996) propõe, compreende-se que a escola pode contribuir com o desenvolvimento da autonomia por meio de atividades e relações que oportunizam ao estudante tomar iniciativas e decisões, construir e discutir regras e assumir o papel de responsável por seu desenvolvimento e aprendizagem.

Não se trata de apenas conceder liberdade ao estudante, nem de suspender regras e currículos e permitir que cada um faça o que deseja. A liberdade e a possibilidade de escolha são necessárias, mas não suficientes para a promoção da autonomia (Petroni & Trevisan, 2010). A educação libertadora não se trata de deixar os estudantes entregues a si mesmos. Não se deve cair no *laissez-faire*, renunciando à sua autoridade; nem no autoritarismo, negando a liberdade do estudante. O professor libertador deve ser democrático, responsável e diretivo quanto ao processo em que está junto com os estudantes (Freire e Shor, 1996).

No mesmo sentido, Mogilka (1999) afirma que “uma educação democrática... implica na rejeição do controle externo arbitrário, mas não no abandono de qualquer tipo de autoridade”. Para o autor, a estruturação da autonomia requer o contato com a autoridade, com as necessidades do outro e com os limites que essas necessidades geram. Da mesma maneira que o autoritarismo não contribui para o desenvolvimento da autonomia, a permissividade também não o faz.

Cabe destacarmos aqui o entendimento de que um contexto escolar promotor de autonomia é, necessariamente, um contexto democrático, que viabiliza espaços de escuta e participação aos estudantes. Esta última entendida como possibilidade de influenciar diretamente as decisões, por meio de um processo de negociação entre crianças ou adolescentes e adultos, em um processo capaz de integrar convergências e divergências relativamente aos objetivos pretendidos (Tomás e Gama, 2011).

Respeito

O direito de crianças e adolescentes ao respeito e à dignidade, bem como sua condição de sujeito de direitos, estão afirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente, que declara em seu artigo 15 que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). A legislação inclui no direito à liberdade aspectos relacionados à opinião e expressão e à participação na vida familiar, comunitária e política. Em relação ao respeito, o define como “inviolabilidade da integridade

física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

Embora a legislação mencione a “inviolabilidade” da integridade física, psíquica e moral e a “preservação” da imagem, identidade, autonomia e valores, consideramos que uma educação transformadora deve ir além da inviolabilidade e da preservação, constituindo-se como um espaço de promoção e construção desses aspectos da vida do sujeito. Quando abordamos o respeito como princípio norteador para a educação, incluímos neste o respeito à singularidade do estudante, ao seu tempo de aprendizagem e ritmo de desenvolvimento, às suas origens e pertencimentos étnicos e familiares, a sua orientação sexual e a suas ideias, valores e religiosidade.

A proposta de um espaço educativo que adote o respeito como princípio norteador não se refere apenas ao respeito aos estudantes, mas a todos e entre todos que compõem o contexto escolar. O objetivo seria o de construir um espaço em que se estabelecem cotidianamente relações de reconhecimento, estima e cuidado com o outro. Tais relações nem sempre se constituem de maneira “natural” ou “espontânea”, sendo necessário, portanto, que sejam um objetivo comum, consciente e explícito no contexto educacional e que se discuta e reflita sobre o que de fato é considerado respeito ou desrespeito nas práticas cotidianas. Freire (1996) defende que pensar sobre como ter uma prática educativa em que o respeito se realize exige do educador uma reflexão crítica permanente sobre sua prática, por meio da qual possa avaliar seu fazer com os educandos.

Souza e Placco (2008) associam o respeito ao outro ao autorrespeito. Este seria, no caso, o conjunto das representações de si que são positivas em relação a valores morais tais como justiça, honestidade, fidelidade e outros. Relaciona-se ao sentimento de ser uma pessoa moral ou ver-se como tal. Para as autoras, o autorrespeito é condição para o respeito ao outro, pois “se não se respeita a si próprio também não se respeita o outro” (p.731).

Em estudo realizado no contexto escolar, Souza e Placco (2008) analisaram as interações ali estabelecidas com o objetivo de identificar os valores presentes na escola e quais interações favoreciam sua construção ou manutenção. A pesquisa abordou, entre outros, os valores relativos ao autorrespeito e, conseqüentemente, ao respeito ao outro.

O investimento no outro, o enfrentamento de conflitos por meio do diálogo, o acolhimento e cuidado com o outro e a crença *a priori* em sua capacidade foram identificados como fatores que contribuem para a construção do autorrespeito. Segundo as autoras, tal construção depende da qualidade das interações que ocorrem no contexto escolar e das experiências, vivências e sentimentos da criança em relação ao que seja respeitar ao outro e a si mesma.

Por outro lado, a indiferença e o descompromisso, os castigos, as provocações e afrontamentos e a culpabilização do outro foram percebidos como fatores que contribuem para a manutenção do desrespeito no contexto escolar. Souza e Placco (2008) explicam que “interações com essas qualidades despertam sentimentos que depreciam o ser aos olhos dos outros, como a

humilhação, por exemplo” (p.751) e, por isso, prejudicam a construção do autorrespeito e do respeito ao outro no espaço escolar.

Freire (1996) ao discutir a questão do respeito à autonomia e à dignidade os aponta como imperativo ético. O autor argumenta que atos de desrespeito ao estudante, à sua curiosidade, inquietude e linguagem, bem como a omissão do professor diante de suas tarefas de propor limites à liberdade do estudante, de ensinar e de estar respeitosamente presente em seu processo de formação são transgressões éticas de nossa existência.

As atitudes apontadas como desrespeito e transgressão ética pelo autor, como a de omitir-se ao seu papel de ensinar e propor limites relacionam-se aos resultados observados por Souza e Placco (2009), que apontaram a indiferença e o descompromisso como fatores das interações que desfavorecem a construção do autorrespeito e do respeito entre as pessoas.

Por outro lado, Freire (1996) aponta, assim como Souza e Placco (2009), o diálogo como prática coerente com o respeito entre os sujeitos do contexto escolar: “... a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (Freire, 1996, p.60).

Não é apenas nas interações, no entanto, que há fatores que afetam a construção do autorrespeito e do respeito entre os sujeitos do contexto escolar. O próprio espaço físico da escola e seu aspecto de limpeza, cuidado e manutenção expressam respeito ou desrespeito àqueles que o frequentam e nele convivem. Quevedo (2014) discute essa questão, apresentando fala de Paulo Freire sobre o tema:

precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade só assim podemos cobrar de todos o respeito também às carteiras escolares, às paredes da escola, às suas portas. Só assim podemos falar de princípios, de valores. O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala a dentro e corta seus corpos pouco abrigados. Neste sentido é que reparar rapidamente as escolas é já mudar um pouco sua cara, não só do ponto de vista material, mas, sobretudo, de sua ‘alma’.... Reparar, com rapidez, as escolas é um ato político que precisa ser vivido com consciência e eficácia. (Freire, 2000a, p. 34-35 *apud* Quevedo, 2014, p. 122)

A questão do espaço físico é mencionada pelo autor também em *Pedagogia da Autonomia*:

Nas minhas primeiras visitas à rede [escolar da cidade de São Paulo] quase devastada eu me perguntava horrorizado: Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza

do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.(Freire, 1996, p. 45)

Assim como certos tipos de interação, um espaço físico mal cuidado, abandonado, com paredes pichadas e móveis danificados pode também suscitar sentimentos de humilhação e depreciação aos sujeitos que ali trabalham, estudam, convivem. O descaso com o espaço físico traz em si a desvalorização dos sujeitos e a ideia implícita de que não são dignos de um ambiente adequado e bem cuidado.

O respeito da administração privada ou pública da educação por estudantes, professores e funcionários não se expressa apenas no cuidado com o espaço físico. Tal respeito (ou sua falta) manifesta-se também em aspectos das relações de trabalho. Freire (1996) relaciona o respeito que o professor recebe enquanto profissional ao respeito que têm por seus educandos: “O respeito que devemos aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação” (p.96).

Freire (1996) argumenta ainda que a falta de respeito aos professores deteriora a sensibilidade, a abertura ao querer bem e a alegria necessária ao fazer docente, algo que infelizmente temos testemunhado entre os profissionais. Assim como o autor, defendemos que o clima de respeito é fundamental para que a escola se configure como espaço verdadeiramente formativo: “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (p.92).

Solidariedade

“O aluno não é da professora, o aluno é da escola”. Em minha experiência como psicóloga escolar em escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais ouvi esta frase por diversas vezes, em diferentes escolas. Essa afirmação parece significar que a responsabilidade pelo estudante, seu desenvolvimento e seu desempenho escolar não está restrita à professora ou professor responsável por sua turma, mas compete aos diversos atores do contexto escolar. No entanto, o que se observa é que, no cotidiano, cada professor é responsabilizado individualmente pelo que acontece com os estudantes de sua turma.

Lacerda (2011) relata uma cena que ilustra o afirmado acima, demonstrando a fragmentação do trabalho no contexto escolar. Há uma briga entre duas crianças no recreio, alguém se aproxima para intervir, aparta a briga. Outra pessoa se aproxima para ajudar, segura uma das crianças pelo braço e pergunta: “de quem é esse menino?”. A pergunta revela que ali as crianças têm “donas” e que a responsabilidade de intervir em situações como essa caberia à “dona” daquela criança.

A autora relata, por outro lado, que há momentos em que se vislumbram relações de cooperação e solidariedade entre as professoras. Segundo ela, diante de problemas, dificuldades e desafios no cotidiano escolar, estabelecem-se entre as professoras conversas em que se investigam os problemas, compartilham-se histórias, experiências e conselhos para lidar com uma determinada

situação ou estudante. Momentaneamente o “problema” ou o aluno é de todas. No entanto nota-se, na continuidade da observação, que a cooperação e a solidariedade chegam até aí – ao compartilhamento das narrativas, das histórias, dos conselhos. A decisão sobre o que fazer, a intervenção e a responsabilidade continuam sendo exclusivas da professora regente da turma, a “dona” daquela criança naquele ano.

Nos anos finais do Ensino Fundamental a organização do trabalho pedagógico, com um professor para cada disciplina, faz com que os alunos sejam, de fato, de vários professores. No entanto, isso não significa o fim da fragmentação do trabalho. Enquanto nos anos iniciais esta se expressa na distribuição dos alunos entre as professoras, nos anos finais manifesta-se na fragmentação em disciplinas – cada professor responsabiliza-se por uma parte do conhecimento e do desempenho desse estudante. Embora o estudante seja, de fato, de “todos”, a responsabilidade por ele permanece fragmentada e os professores permanecem isolados, intervindo e lidando com as questões que surgem de maneira solitária (e não solidária).

Quando apontamos a solidariedade como princípio norteador para a transformação da escola, referimo-nos à cooperação efetiva entre seus atores, ao compartilhamento de responsabilidade e a relações de cuidado mútuo entre os profissionais, estudantes e famílias. Não se resume, portanto, a solidarizar-se com o colega que enfrenta dificuldades em suas aulas ou com seus estudantes, mas propõe-se uma visão em que os problemas sejam de fato enfrentados coletivamente.

O Projeto Âncora, mencionado anteriormente, adota a solidariedade como um de seus valores matriciais. Quevedo (2014) ao apresentar a visão do Projeto sobre tal valor destacou a capacidade de estar atento às necessidades, dificuldades, alegrias e conquistas de cada estudante, de “realmente enxergar a quem olhamos” (p.144). Menciona também a atenção, acolhimento e amparo mútuo entre os profissionais, bem como uma relação empática e livre de julgamentos com as famílias.

Patacho (2011) ao discutir a construção de uma educação democrática ressalta a necessidade da participação de todos, o que requer uma cultura de colaboração:

essa participação de todos na consolidação de uma educação mais democrática requer uma verdadeira cultura de colaboração, tanto entre docentes e discentes, como entre as instituições escolares, as famílias e demais organizações sociais interessadas na educação e na luta contra as desigualdades sociais (Patacho, 2011, p.48).

É à tal cultura de colaboração que nos referimos quando apontamos a necessidade de assumir-se a solidariedade como princípio orientador para a transformação da educação.

Sem Modelos e Prescrições

Entendemos que não há, nem deve haver, receitas e modelos prontos para a construção de uma educação transformadora. Freire e Shor (1996) argumentam que o ensino libertador não pode ser padronizado, uma vez que “é a ação criativa, situada, experimental, que cria as condições para a transformação, testando os meios de transformação” (p. 38).

Uma educação que engaje professores e estudantes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem precisa necessariamente respeitar suas subjetividades e ser construída no cotidiano e nas relações que se estabelecem no contexto escolar. Como afirma Nascimento (2007):

podemos pensar que uma formação transformadora não precisa ser doutrinadora, “não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele” (FREIRE, 1996, pp. 50-1), não precisa de modelos a seguir. Seria a formação que vai desbravando caminhos, ouvindo aos anseios e mudanças que as próprias subjetividades do/a professor/a e do/a estudante vão sentindo. (p. 80)

Rogers (1978) aborda essa questão apontando que não há um modelo ou um modo único para facilitar as aprendizagens, uma vez que cada professor deve atuar de acordo com suas características, possibilidades e estilo pessoal. Quando defendemos o respeito como princípio para uma educação transformadora, entendemos que ele é devido a todos os membros da comunidade escolar e que isso significa que não deve ser imposto aos professores que trabalhem de maneira que não se sintam seguros nem confortáveis a trabalhar.

Isso significa dizer que, uma vez pautados e acordados princípios e valores norteadores para o trabalho da escola, os professores devem ter liberdade para construir suas estratégias de atuação e dispor de espaço e tempo para diálogo com os pares e momentos de reflexão em que possam planejar e reavaliar suas práticas de modo a ir aproximando-as progressivamente da coerência com tais princípios. Para que possamos, como exorta Freire (1996), diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, até que nossa fala seja nossa prática.

O professor como agente de transformação

“Apostemos, pois, neste espaço que a escola pode se tornar, neste espaço que é ao mesmo tempo liberado e libertador. Mas que isto seja um convite, e não uma imposição.

E que possamos pensar, cada vez e novamente em outras possibilidades.”

Nascimento, 2007, p.100.

Algumas considerações iniciais

Quando dedicamos um capítulo desta dissertação à discussão sobre o professor como agente de transformação corremos o risco de corroborar discursos que esperam do professor a solução para os problemas da educação e para a sua transformação, ou de sermos interpretados como se o estivéssemos fazendo. Destacamos, portanto, que não pretendemos culpabilizar o professor quanto aos insucessos da educação ou responsabilizá-lo, de maneira isolada, por sua transformação. O trabalho realizado no contexto escolar, bem como seu sucesso ou fracasso, depende de múltiplos atores e fatores sociais, econômicos e relativos às condições materiais em que ocorre, bem como às relações que se estabelecem nesse contexto (Petroni e Trevisan, 2010; Pedroza, 2003). Concordamos com Nascimento (2007), quando afirma que assumir a noção transformadora de educação não diz respeito somente a professores e estudantes, mas a todo o contexto do processo.

Como afirma Nóvoa (1995),

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. (p.28-29)

A opção por voltarmos nosso foco de pesquisa ao professor como agente de transformação e à sua perspectiva quanto a essa questão fundamenta-se na valorização e reconhecimento de seu papel para a melhoria da educação, entendendo-o como peça-chave na transformação das ideias pedagógicas em ações concretas dentro da escola, uma vez que cabe a eles a orientação da atividade de seus estudantes (Pedroza, 2003).

Ademais, optamos por voltarmos-nos à voz e à perspectiva pessoal do professor, por considerarmos também que a escuta sobre suas vivências e percepções é fundamental para a compreensão das implicações de questões institucionais, materiais, sociais e econômicas no trabalho educativo e na sua qualidade e possibilidade de transformação.

Apesar de não atribuímos exclusivamente ao professor a responsabilidade pela transformação da educação e da escola, visamos investigar a possibilidade de a sala de aula e o trabalho do professor constituírem um ponto de partida para tal transformação, uma vez que partimos de referenciais que expressam essa possibilidade. Freire (1968/2007, 1996, 2014), Freire e Shor (1996) e Rogers (1978) apresentam discussões e proposições que corroboram tal possibilidade e contribuem para sua concretização.

Rogers (1978), em *Liberdade para Aprender*, apresenta relatos referentes ao trabalho desenvolvido por professores em diferentes níveis de escolarização (Ensino Fundamental, Graduação e Pós-Graduação) que buscaram, em sua prática educacional, adotar princípios voltados ao respeito aos interesses e necessidades dos estudantes em suas práticas educacionais, permitindo que fizessem escolhas e desenvolvessem e exercessem autonomia em seus processos educativos. Tais experiências têm em comum o esforço para facilitar processos de aprendizagem significativa, autoiniciada.

Para isso, os professores ofereceram a seus estudantes a possibilidade de, diante de um programa ou currículo, optarem por temas que gostariam de desenvolver e pesquisar de maneira autônoma, com o apoio do professor, quando necessário. Tais experiências, em sua maioria, foram realizadas em instituições tradicionais de ensino, nas quais os professores mencionados procuraram estabelecer algum grau de liberdade dentro de seus limites.

Rogers (1978) relata, em relação a sua própria experiência como professor, que, por meio das práticas mencionadas acima, foi possível transformar a turma, o grupo, em uma comunidade de aprendizes e

libertar a curiosidade; permitir que as pessoas assumam o encargo de seguir em novas direções ditadas por seus próprios interesses; desencadear o senso de pesquisa; abrir tudo à indagação e à análise; reconhecer que tudo se acha em processo de mudança (Rogers, 1978, p.111).

Segundo o autor, de tais contextos educacionais emergiram “verdadeiros estudantes, aprendizes reais, cientistas, eruditos e profissionais com capacidade criadora” (Rogers, 1978, p.111).

Freire e Shor (1987/1996) discutem, ao longo da obra *Medo e Ousadia*, as possibilidades de atuação do professor, no contexto de sala de aula, para que esta seja libertadora e emancipadora e não um espaço de dominação e opressão. Em muitas de suas obras Freire aborda justamente o papel do professor para a transformação não só da educação, mas da sociedade, e aborda, em diversos momentos, questões relativas às relações que se estabelecem em sala de aula.

O livro *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, publicado em 2014, apresenta uma coletânea de entrevistas com Paulo Freire e textos escritos por ele. Em uma dessas entrevistas, realizada em 1993, o autor aponta atitudes e ações que os educadores e educadoras podem adotar em prol de uma educação democrática e libertadora:

- a) superar a compreensão e a prática do ato de ensinar como sendo um procedimento de transferência mecânica de um saber empacotado pelo ato de ensinar como um quefazer em que o educador convida o educando a se apropriar do conteúdo ensinando-se, através da apreensão crítica do mesmo.
- b) respeitar a identidade cultural, de classe, dos educandos;
- c) respeitar, para superar, o saber de experiência feito com que o educando chega à escola;

d) viver experiências com a classe em que experimente sem receios o direito de opinar, de criticar, de escolher, de ajuizar e de optar;

e) discutir com os educandos, em função da faixa etária dos mesmos, problemas locais, regionais e nacionais, como o da violência, o da negação da liberdade, o do desrespeito à coisa pública, o dos desperdícios em todas as dimensões da administração municipal, estadual e federal. [...]” (Freire, 2014, pp 256/257)

O autor afirma, por fim, que “...as coisas que a escola pode são coisas que vão ficando possíveis na práxis dos educadores e educandos”.(p.257) É a partir de tais possibilidades de transformação, portanto, que nos fundamentamos para lançar um olhar para a vivência e perspectiva de professores em processo de reconfiguração de suas práticas educacionais, considerando-os como importantes agentes de transformação do contexto escolar.

Reflexões sobre a relação professor-aluno

Na seção “Considerações sobre a educação que temos e a educação que queremos” apresentamos a aprendizagem significativa (Rogers, 1978) como um tipo desejável de aprendizagem a ser alcançado, em detrimento de uma aprendizagem mecânica, voltada à memorização e à reprodução. Para Rogers (1978), as condições que facilitam a aprendizagem significativa não se baseiam nas habilidades de ensinar, planejamento, recursos, etc., mas em qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento entre professor e aluno (ou facilitador e aprendiz, em suas palavras).

As qualidades facilitadoras seriam, para ele, a autenticidade, o apreço (aceitação ou confiança) e a compreensão empática. Rogers (1978) entende a autenticidade como a capacidade do professor se apresentar tal qual ele é aos estudantes e entrar em uma relação de pessoa-a-pessoa com eles. Esta atitude seria o contrário de o professor ostentar uma fachada e apresentar-se simplesmente como alguém que exerce uma função, que usa um disfarce durante o dia o qual somente é retirado quando se deixa a escola.

Freire (1996) valoriza esse tipo de qualidade como importante para a atuação docente, não apenas quanto à relação com o estudante, mas também quanto ao próprio desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Segundo ele,

quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p. 39).

Vigotski (1924/2001) propõe uma discussão quanto à atuação docente que pode ser relacionada à autenticidade proposta por Rogers. O teórico da psicologia Histórico-Cultural alerta em relação ao perigo de a personalidade do professor ser dominada pelo sentimento de que é apenas um instrumento da educação, cuja função se resume à transmissão de conhecimentos. Tal sentimento levaria o professor a atuar como uma máquina, que simplesmente exerce uma função. Em

contraposição a tal funcionamento, o autor destaca a importância de que o professor tenha voz própria (Pedroza, 2014). Tanto Vigotski, quanto Rogers apontam para a necessidade de que o professor possa se apresentar em sala de aula como uma pessoa real e não simplesmente uma fachada ou personagem, ou mesmo uma máquina que exerce determinada função.

A segunda característica destacada por Rogers (1978) como necessária à facilitação da aprendizagem seria o que ele chamou de apreço, aceitação, confiança. O autor justifica o uso de diferentes termos pela dificuldade de saber com que termo designar tal qualidade, que explica da seguinte maneira:

Penso num como apreço ao aprendiz, a seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa. É a aceitação de um outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é direito seu. É uma confiança básica – a convicção de que essa outra pessoa é fundamentalmente merecedora de crédito. (Rogers, 1978, p.115)

A atitude de apreciação, aceitação e confiança proposta por Rogers pode ser diretamente relacionada à assunção do respeito como princípio norteador para uma educação transformadora, conforme discutido anteriormente. O respeito ao estudante exige do professor o reconhecimento e aceitação dele como “uma pessoa separada, cujo valor próprio é direito seu”. Zimring (2010) ao referir-se a essa qualidade da relação apresentada por Rogers explica sua origem na atitude de respeito incondicional que o autor propõe para a prática do psicólogo clínico.

Freire (1996) vai além da aceitação e apreciação ao estudante, afirmando que “ensinar exige querer bem aos educandos” (p.141). Embora a abertura a querer bem aos estudantes não signifique uma obrigação de querer bem igualmente a todos os educandos, destaca a necessidade e importância da afetividade nesta relação, como uma maneira de “autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (Freire, 1996, p.141).

Por fim, Rogers (1978), refere-se à terceira e última qualidade destacada como necessária à facilitação da aprendizagem significativa - a compreensão empática - que seria relacionada à habilidade de compreender as reações íntimas do aluno e à percepção sensível de como o aluno vê o processo de aprendizagem significativa. Diferencia-se de uma compreensão avaliativa que pode ser expressa como “compreendo o que há de errado com você”, sendo um esforço para compreender o estudante a partir de sua perspectiva.

Pedroza (2014) destaca a importância de que os professores desenvolvam uma sensibilidade que lhes permita um maior conhecimento do aluno, das suas necessidades e de suas possibilidades. Tal sensibilidade é fundamental para que se desenvolva a postura de compreensão proposta por Rogers. A autora discute ainda a importância da Psicologia na formação do professor, uma vez que lhe fornece conhecimentos que contribuem para a compreensão da fase do desenvolvimento em que o estudante se encontra, bem como do processo de aprendizagem.

Rogers (1978) discute quais seriam as bases para a construção dessas atitudes na relação professor-aluno. Primeiramente, destaca a necessidade de compreender-se que a autenticidade diz

respeito a uma abertura e expressão precisa das percepções e estados do próprio professor e não de seus julgamentos em relação aos estudantes. Essa seria a primeira das bases do tipo de relação proposta por ele.

O autor ressalta ainda o que chama de “confiança no organismo humano”, que seria a crença na capacidade de cada ser humano para desenvolver suas próprias potencialidades. Tal confiança é necessária para que o professor possa permitir que o estudante faça escolhas e assuma responsabilidades. “Se desconfio do ser humano, antes devo empanziná-lo de informações da minha própria escolha, a fim de que não tome um caminho errado” (Rogers, 1978, p. 119).

Kohan (2014) ao comparar os educadores Simon Rodríguez, “O Mestre Inventor”, e Joseph Jacotot, “O Mestre Ignorante”, apresentado por Rancière, relata que ambos “confiam muito no que cada ser humano pode, enquanto ser humano” (p.118) e mostram-se ambos “empenhados em governar o menos possível a vida de cada pessoa e em criar as condições para que essa potência se atualize em todos, sem exceções” (p.118). Observa-se, tanto nas ideias de Rogers quanto nas concepções e atitudes dos educadores comparados por Kohan, a associação entre confiança no estudante e a liberdade concedida a ele e, por outro lado, a desconfiança e a necessidade de controle.

Por fim, Rogers (1978) ressalta como uma das bases das atitudes de facilitação de aprendizagens significativas a abertura a “viver a incerteza da descoberta” e assumir o risco de agir de acordo com suas hipóteses. Freire e Shor (1996) destacam a importância de o professor assumir uma atitude experimental em suas aulas e consideram que tal atitude é comum a todas as políticas de transformação. Sua proposta é de que o professor encare sua atuação como campo de pesquisa em que reavalie constantemente os resultados e limites de sua intervenção.

Nóvoa (1995) também ressalta a importância desta atitude, destacando-a em relação ao processo de formação do professor, uma vez que “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.” (p.28). Como afirma Nascimento (2007), “o professor autônomo é um *neófilo*, um amante, um amigo do novo” (p.95).

A Autonomia Docente

Discutimos no capítulo anterior a promoção da autonomia do estudante como um dos princípios orientadores para uma educação transformadora. No entanto, para que tal princípio possa se concretizar no contexto escolar é necessário que os professores possam também exercer sua atividade com autonomia, de forma emancipada e crítica (Petroni e Souza, 2010). Cabe discutirmos, portanto, em relação à autonomia docente, em que ela consiste e como se constitui nas relações que se estabelecem no contexto escolar.

Petroni e Souza (2010) apresentam estudo em que investigaram a compreensão de professores sobre autonomia, sua percepção quanto a serem ou não autônomos no exercício da docência e quanto à influência da autonomia em sua atuação. As autoras observaram em sua pesquisa fatores que

contribuem para que o sujeito se desenvolva como autônomo, entre eles as relações de autoridade, a responsabilidade e a participação na tomada de decisões.

As autoras relatam que, ao inserirem-se no contexto escolar, encontraram “professores oprimidos pelo Sistema de Ensino e pela gestão da escola, sem espaço para participação, inseridos em um contexto que não promove sua autonomia, pois são desacreditados, responsabilizados por decisões e encaminhamentos dos quais não participaram” (p. 356); por outro lado, observaram também tratar-se de “profissionais que não compreendem a importância de seu papel, que não se implicam em suas práticas e não se responsabilizam pelos resultados da educação que oferecem” (idem).

Segundo Petroni e Souza (2010), a autonomia se constitui no exercício da liberdade, da emancipação e da autorregulação do sujeito. Não a liberdade entendida como inexistência de regras e de consequências para as ações, mas compreendida em uma perspectiva freireana, enquanto libertação da opressão exercida pelas classes dominantes e da mera reprodução de conhecimentos massificante e alienante. A liberdade conforme entendida na obra de Freire e expressa pelas autoras relaciona-se à conscientização e à compreensão crítica da realidade, bem como à possibilidade de se tornar participante ativo na construção da história da sociedade em que se está inserido e de sua própria história.

A emancipação, tal como concebida a partir de Freire, relaciona-se intimamente ao conceito de libertação. Segundo Petroni e Souza (2010), emancipar-se significa “opor-se à opressão, tornar-se crítico da realidade na qual se insere, implicando-se com seu contexto, agindo com responsabilidade, refletindo sobre as próprias ações e buscando renovações” (Petroni & Souza, 2010, p. 357). Dessa forma, a emancipação depende da liberdade (entendida como libertação) e ambas são exercidas pelo sujeito autônomo. Ao lado da liberdade e da emancipação, estaria, na perspectiva das autoras, a autorregulação, como fator constituinte da autonomia. Esta, definida por Vigotski (1995), é apresentada por Petroni e Souza (2010) como a “capacidade do sujeito de dominar a própria conduta”(p. 357).

Para as autoras,

O sujeito autônomo, então, seria aquele que se percebe no mundo, que se torna ator e autor de sua história, consciente de que não está sozinho, vendo-se como diferente e aprendendo com as diferenças; aquele que dispõe de recursos para expressar-se livremente e ser compreendido pelo outro, em um exercício permanente do diálogo e da reflexão, em que exerce sua liberdade. (Petroni e Souza, 2010, p. 358)

Petroni e Souza (2010) observaram que por trás do discurso de liberdade aos professores, muitas vezes se oculta o abandono, em que se encontram sem orientação e diretrizes claras para seguir e sem o apoio necessário para desenvolver a autonomia em sua atuação. As autoras apontam a necessidade de uma liderança que mediasse a constituição do coletivo da escola. Caberia a esse líder direcionar as ações e fornecer condições para sua efetivação.

Nóvoa (1995) também questiona o discurso sobre a autonomia do professor, apontando que este não se confirma na realidade, pois os professores tem sua vida cotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e regulações burocráticas. Embora o autor se refira à realidade portuguesa e o texto seja de um período anterior ao atual, tal realidade ainda pode ser observada na atividade docente em nosso país.

Nascimento (2007), ao discorrer sobre o professor autônomo, amplia o campo de reflexão sobre o tema, contemplando nele aspectos do protagonismo do professor, da relação com o outro (o estudante) e da abertura ao novo. Nas palavras do autor, o professor autônomo seria

aquele que abre para si mesmo o espaço do acontecimento da autonomia. É aquele que se reinventa, aquele que pensa por si mesmo, constrói espaços de encontro, estabelece novas relações com os saberes que a cultura disponibiliza através do currículo, estabelece a cada vez relações diferentes com os outros, que aparecem na figura dos estudantes. É aquele que mostra aos estudantes que é possível ser autônomo, já que ele não pode ensinar a autonomia. O professor autônomo é a imagem da possibilidade. É aquele que se insere na tarefa crítica de ser outro, de se modificar, de modificar, assim, o mundo em volta dele. O professor autônomo é aquele para quem a liberdade é um modo de vida, aquele que pensa que sua atividade como educador, é a atividade de construção de um modo outro de viver; é aquele que sonha com mundos diferentes, com saberes diferentes, com sujeitos diferentes. O professor autônomo é o sujeito que não mais estabelece uma relação de objetivação com os estudantes, que compartilha com ele os métodos de avaliar, embora não se desligue da atividade avaliativa, mesmo que atribuindo a ela novos sentidos. O professor autônomo é aquele para quem o novo, antes de assustar e amedrontar, é o que é buscado. O professor autônomo é um *neófilo*, um amante, um amigo do novo, um *heterófilo*, um amante, um amigo do outro. (Nascimento, 2007, p. 95)

Diante da presente discussão sobre a autonomia docente, somos levados ao seguinte questionamento: é possível formar professores para a autonomia? Formar professores autônomos? Ou ao menos, em alguma medida, construir espaços de formação que contribuam para a construção da autonomia docente? Eis o que discutiremos a seguir.

A Formação Pessoal do Professor: a importância de espaços coletivos de reflexão crítica sobre a prática

A reinvenção da escola e a construção de uma educação transformadora do humano e da sociedade requerem professores aptos a atuar de maneira criativa e autônoma. É necessário que possam agir com segurança e abertura para lidar com o novo, devem ser profissionais “... para quem o novo, antes de assustar e amedrontar, é o que é buscado” (Nascimento, 2007, p.95). Diversos fatores concorrem para que o professor possa desenvolver-se no sentido de atuar com maior autonomia,

criatividade e segurança – abordaremos aqui aqueles relativos à sua formação e seu desenvolvimento pessoal.

Nóvoa (2000b) discute a inseparabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional no trabalho docente, argumentando que a maneira do professor de ensinar está diretamente dependente daquilo que é como pessoa quando exerce o ensino. Este autor ressalta a necessidade de espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional que permitam ao professor apropriar-se de seu processo de formação e dar-lhe sentido no quadro de sua história de vida (Nóvoa, 1995).

Freire e Shor (1996) destacam que o processo vivido por um educador transformador em sua atuação pode ser promotor de seu desenvolvimento pessoal e de uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo. “O processo libertador não é só um crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e transformar a sociedade caminham juntos” (p. 66).

Portanto, embora consideremos fundamental a formação técnica e científica do professor, ressaltamos, assim como Pedroza (2014), a importância de sua formação pessoal para que possa atuar com segurança, criatividade e autonomia em prol da construção de uma educação transformadora. Conforme afirma a autora,

faz-se necessária uma formação que proporcione o desenvolvimento pessoal que habilite o professor a formar alunos dentro de uma concepção de educação que não se limite apenas à transmissão de conteúdos. Isto envolve desenvolver uma sensibilidade que permita um maior conhecimento do aluno, das suas necessidades e de suas possibilidades (Pedroza, 2014, p. 330)

Em consonância com o que é defendido por Pedroza, encontra-se o pensamento expresso por Freire (1996) sobre o tema:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (Freire, 1996, p. 45)

Pedroza (2014) defende que a Psicologia é um elemento necessário ao desenvolvimento pessoal do professor, uma vez que contribui para a construção do seu entendimento sobre a aprendizagem, o papel das relações escolares na formação do sujeito e a fase de desenvolvimento em que se encontram seus estudantes (infância, adolescência, idade adulta). A psicologia pode ainda contribuir para o desenvolvimento de recursos de personalidade para que o professor possa atuar de maneira segura, autônoma e criativa.

Quando abordamos aqui a formação do professor, a compreendemos como um processo contínuo, em que a formação inicial é apenas uma etapa. Freire e Shor (1996) afirmam que a educação libertadora, que temos chamado também de transformadora, requer professores que sejam militantes. Para os autores isso significa ser alguém que se posiciona de maneira crítica e “examina até mesmo sua própria prática, não se aceitando como pronto e acabado, reinventando-se à medida que reinventa a sociedade” (p.65). A militância seria, nesse sentido, um “esforço permanente de crescimento, de criação” (idem).

Kohan (2014) destaca esta atitude de examinar-se constantemente como uma característica de uma vida filosófica, própria a importantes educadores, como Sócrates e Simon Rodríguez. Para o autor “filosofar significa viver examinando-se a si mesmo e aos outros” (p.104). Em sentido semelhante, Pulino (2010) propõe a filosofia e o filosofar como dimensões importantes para a formação de professores, por meio das quais se pode inaugurar um novo olhar sobre si e sobre sua prática educacional.

O que queremos é assumir com os professores um filosofar que nos permita olhar o mundo, as pessoas, nossa prática educacional e a nós mesmos, na perspectiva da infância, como se fosse pela primeira vez. O cuidado de si e do outro, na formação de professores, é uma estética e uma ética que proporciona que o sujeito transforme sua práxis, suas relações e a si mesmo. (Pulino, 2010, p.162)

A autora propõe pensarmos o “cuidado de si”, na formação de professores, como o cultivo do perguntar.

A pergunta abre um espaço de cuidado, de escuta, um espaço/tempo para a singularidade, o novo, o não determinado. Formadores e formandos, professores e alunos, vivenciamos a prática de ouvir e acolher as perguntas uns dos outros. Essa forma de “cuidado de si”, tal como a da Antiguidade, prepara-nos para a verdade, o conhecimento, para acolhermos o outro, e nos transformarmos. (Pulino, 2010, p.162)

Pedroza (2014) destaca a necessidade de valorizarem-se modelos de formação que visem à preparação do professor reflexivo, que assuma a responsabilidade por sua formação e participe como protagonista na implementação de políticas educativas. A autora propõe um tipo de formação que favoreça o desenvolvimento de consciência crítica, por meio da qual o professor possa fundamentar suas ações, refletir sobre sua prática, organizar suas teorias e compreender as bases de suas crenças. Destaca, no entanto, que o tipo de reflexão proposta não seria a que a pessoa realiza, de modo individualizado e espontâneo, sobre a sua prática. É necessária a presença do ‘outro’ que pode contribuir para a tomada de consciência sobre nossas ações.

Para isso, faz-se necessária a criação de espaços de escuta ao professor no contexto escolar, nos quais possa realizar essa reflexão, uma vez que a formação ocorre nas trocas e nas interações, não podendo dar-se no vazio (Pedroza, 2014). Espaços de diálogo entre professores são também fundamentais para a consolidação de saberes que emergem da sua prática profissional. Em espaços

coletivos de diálogo e formação torna-se possível o desenvolvimento de uma nova cultura profissional docente, por meio da construção de saberes e valores que dão corpo ao exercício autônomo da profissão (Nóvoa, 1995).

Pulino (2010) aborda a possibilidade de criação de espaços coletivos de formação nas escolas, nos quais possam ocorrer as trocas e interações necessárias à formação pessoal do professor, conforme defende Pedroza (2014). A autora menciona a possibilidade de atuação do(a) psicólogo(a) nesse espaço como um educador aberto à escuta das questões pessoais apresentadas pelos demais participantes.

Um espaço, que pode ser na própria escola, em que os educadores – professores e funcionários – possam se encontrar, não para serem treinados, nem para receberem instruções prontas de coordenadores, mas para se exercerem como pessoas criativas, que reflitam sobre, e dêem sentido para, seu trabalho e sua vida, a partir de trocas no grupo, com seus colegas. O psicólogo, nesta proposta, seria aquele educador aberto à escuta dos educadores, não só em suas questões técnicas, mas em suas colocações pessoais, que expressem seus desejos, seus temores, seus sonhos e perspectivas. Cada pessoa seria considerada como membro de uma comunidade escolar, de uma cultura, mas também como um ser singular, inventivo, que surpreende pela sua novidade, como a criança que nasce. (Pulino, 2010, p.157)

Harres, Lima, Delord, Susa e Martinez (2018) mencionam estudos que ressaltam a importância da reflexão coletiva para a modificação de concepções e práticas dos professores. Para os autores, os encontros entre professores seriam um espaço em que se poderia refletir sobre a docência, entrar em contato com soluções diferentes para problemas comuns e produzir, conjuntamente, práticas inovadoras.

No estudo desenvolvido pelo grupo observou-se que, na experiência dos professores considerados inovadores entrevistados pelos pesquisadores, foram os coletivos e não a formação universitária que contribuíram para a sua formação como docente inovador. Os autores destacam ainda que a incorporação da inovação à prática pedagógica, de forma perene, requer processos de constante reflexão e questionamento das práticas e que tais processos devem ser realizados em grupos de docentes, que partilhem os mesmos interesses e desafios. Para os autores, é a partir desses espaços que surgem práticas originais e inovadoras.

Apresentaremos a seguir, uma proposta de formação de educadores desenvolvida no Distrito Federal, a partir da qual se formou o núcleo de reconfiguração das práticas pedagógicas em que foi desenvolvida a pesquisa apresentada nesta dissertação.

O percurso formativo “Escolas em Transição” e os Núcleos de Reconfiguração da Prática Escolar

Em 2015, a empresa social EcoHabitaré iniciou em Brasília uma proposta de formação para educadores voltada à reconfiguração das práticas escolares. Os percursos formativos, como chamados, têm o enfoque voltado ao desenvolvimento de projetos de transformação pessoal, profissional e comunitária de educadores, tendo em vista a formação de uma Rede de Comunidades de Aprendizagem no Distrito Federal (EcoHabitaré, *s.d.*).

Em julho daquele ano, foi iniciada a primeira formação realizada pela empresa na cidade, intitulada *GAIA Escola*. Com duração de um ano, a formação foi realizada por meio de oficinas temáticas, grupos de estudo e pesquisa e núcleos de reconfiguração da prática escolar. A proposta tem como inspiração as práticas adotadas na Escola da Ponte e no Projeto Âncora, mencionado em seções anteriores desta dissertação (EcoHabitaré, *s.d.*; Bauchspiess, 2019).

Posteriormente, em 2017, foi realizado o percurso formativo *Escolas em Transição*, semelhante ao *GAIA Escola*, construído a partir dos mesmos princípios e metodologias que o anterior. O percurso tem a duração de um ano e objetiva desencadear um processo organizado em três ciclos de aprendizagem: a iniciação, voltada à transformação do educador; a transição da escola, em que se realizaria a implementação de novos dispositivos pedagógicos; e o desenvolvimento, que seria a implantação de um protótipo de comunidade de aprendizagem. O avanço para os ciclos seguintes depende do ritmo de estudo e realização das tarefas propostas de cada núcleo, o que depende, também, das condições encontradas em cada unidade escolar. (EcoHabitaré, *s.d.*)

Segundo o *site* da EcoHabitaré, o percurso é desenhado para “educadores inquietos, constituídos em núcleo de projeto, que desejam reconfigurar sua prática educativa em equipe”. Os Núcleos de Projeto, também chamados de Núcleos de Reconfiguração das Práticas Escolares, são parte da metodologia dos percursos formativos e referenciam-se na necessidade da práxis como dimensão do processo de aprendizagem. Assim sendo, constituem-se como espaço de articulação constante entre teoria e prática, compreendendo-as como indissociáveis. Sediados nas escolas, os núcleos são formados por professores participantes dos percursos e outros membros (professores, pais de alunos, familiares, funcionários, voluntários) de suas unidades escolares que estejam insatisfeitos com a situação da escola, desejem transformá-la e se interessem pela proposta. O Núcleo deve ter no mínimo três participantes e, pelo menos, um professor (Passos, Silva, Alvim e Pacheco, 2017; Bauchspiess, 2019).

O Núcleo formado passa então a estudar a realidade da escola e seus documentos normativos, bem como os princípios das Comunidades de Aprendizagem, e organiza-se para elaborar e realizar intervenções que visem à reconfiguração da prática pedagógica na escola (Passos, Silva, Alvim e Pacheco, 2017; Bauchspiess, 2019).

No segundo semestre de 2018, foi celebrada parceria entre a EcoHabitaré e o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, para a realização do curso “Formação para

criação de uma Rede de Comunidades de Aprendizagem no Distrito Federal”, em moldes semelhantes ao do *GAIA Escola e Escolas em Transição*, também com a formação de núcleos nas escolas. No semestre seguinte, foi lançada a segunda fase do curso, com o objetivo de dar continuidade ao trabalho formativo iniciado, bem como realizar o acompanhamento dos núcleos formados no semestre anterior.

Objetivos

A discussão teórica aqui apresentada aponta a necessidade de uma educação transformadora, que ofereça condições de aprendizagem e de desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico para todos. Há entre os autores mencionados a proposta de construção de uma educação orientada por princípios de promoção da autonomia, respeito e solidariedade, na qual o trabalho pedagógico dialogue com a realidade do estudante e este possa ser sujeito de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. O referencial teórico adotado considera a potencialidade do papel do professor para a efetivação de uma educação transformadora e aponta como inseparáveis as dimensões pessoal e profissional da atuação docente.

A partir da reflexão teórica empreendida e das questões que motivaram esta pesquisa, temos como **objetivo geral** deste trabalho compreender a experiência de professores que desenvolvem ou desenvolveram projetos visando à reconfiguração de suas práticas educacionais.

Objetivos Específicos:

- Identificar as motivações, concepções e significados envolvidos na reconfiguração das práticas educacionais.
- Identificar os desafios que os professores expressam ao refletir sobre a reconfiguração de sua prática educacional.
- Promover um espaço de escuta e reflexão para os participantes sobre suas práticas docentes.

Metodologia

Pressupostos Metodológicos

Este trabalho parte de uma concepção epistemológica que questiona a noção de neutralidade da ciência (Nunes, 2004; Figueiredo, 2008; González-Rey, 2002, 2012). Nesta perspectiva, reconhece-se que a subjetividade do pesquisador implica-se na pesquisa. A produção de conhecimento é, dessa forma, um processo de construção entre pesquisador e fenômeno pesquisado, que ocorre de maneira motivada, interativa e intencional.

Divergindo de concepções positivistas que concebem a ciência como um meio para desvelar verdades pré-existentes, consideramos o conhecimento como construção que se dá no encontro entre diversos elementos, resultando em algo novo, que não existia antes e que não é a simples soma desses elementos (Nunes, 2004).

Em acordo com Figueiredo (2008), defendemos que não há conhecimento sem pressupostos e que estes não podem ser validados ou refutados, mas devem ser explicitados. Essa explicitação, relativa aos pressupostos desta pesquisa, foi iniciada em sua fundamentação teórica, ao apresentarmos nossas concepções de ser humano e psicologia e será continuada na presente discussão sobre metodologia.

Há muito se discute a necessidade de uma epistemologia para as Ciências Humanas, diferente daquela proposta para as Ciências Exatas. Indo além dessa discussão, destacamos a importância de uma reflexão epistemológica própria à Psicologia. Monzani (in Mariguella, 1995) destaca a necessidade de que cada disciplina estabeleça sua própria reflexão epistemológica que considere seu contorno e especificidade própria.

A epistemologia qualitativa, proposta por González-Rey no âmbito da Psicologia, apresenta importantes contribuições para a pesquisa em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, uma vez que leva em consideração especificidades desta área e de visões ligadas ao materialismo dialético sobre o ser humano e seu desenvolvimento. Os princípios dessa visão epistemológica afirmam que a construção de conhecimento constitui um processo construtivo-interpretativo e interativo, em que pesquisador e sujeito pesquisado engajam-se como sujeitos ativos. O conhecimento produzido constitui uma construção, pois não decorre diretamente da expressão do sujeito estudado, sendo interpretado e compreendido à luz do referencial teórico adotado e da compreensão do contexto em que se produz. Essa perspectiva defende a singularidade como nível legítimo de produção de conhecimento.

A pesquisa qualitativa proposta nessa perspectiva epistemológica diferencia-se da pesquisa quantitativa por estar orientada à produção de ideias e ao desenvolvimento da teoria. O essencial a esse tipo de pesquisa é a produção de pensamento e não a análise estatística de dados. Constitui-se, portanto, como uma produção cultural, na qual o pesquisador assume a posição de sujeito e compromete-se ativamente com a construção do conhecimento, na medida em que faz escolhas, posiciona-se teórica e metodologicamente e gera ideias e intuições (González-Rey, 2002).

As escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas desta pesquisa decorrem da adoção da subjetividade como objeto de estudo da psicologia, entendendo-a como o sistema de significações e sentidos subjetivos em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade e compreendendo que esta constitui uma realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica (González-Rey, 2012).

Destacamos que as escolhas feitas para a elaboração deste projeto passaram por uma reflexão ética sobre os pressupostos presentes nas teorias adotadas, suas concepções de ser humano e de mundo e sobre suas implicações; entendendo a psicologia, a pesquisa e a ciência como formas de tomar partido em relação aos problemas da contemporaneidade, como defende Figueiredo (2008). Trata-se de uma discussão que não pretende apenas descrever a realidade, mas transformá-la.

Essa concepção quanto à ciência e sua finalidade coaduna-se com o referencial materialista dialético adotado neste estudo. A adoção de tal referencial visa à construção de uma metodologia capaz de abarcar a complexidade do desenvolvimento humano, bem como de construir conhecimentos aptos a contribuir para a transformação da realidade.

Contexto e Participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de educação do Distrito Federal, que oferece os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio e EJA, sendo cada etapa ou modalidade oferecida em um turno. A escolha por realizar a pesquisa em escola da rede pública foi feita devido à nossa defesa do direito à educação de qualidade para todos e do desejo de contribuir para o desenvolvimento e qualidade da educação oferecida nesta rede, por meio da produção de conhecimento a partir de sua realidade.

Foram selecionados para participação na pesquisa professores engajados em projetos que visam à transformação de sua prática educacional. Os professores participantes atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, com turmas de 6º ao 9º ano, e compõem um núcleo de estudos para a reconfiguração das práticas escolares, formado a partir de um processo formativo para educadores visando à implantação de Comunidades de Aprendizagem no DF (conforme descrito em capítulo anterior).

Para melhor contextualização da pesquisa e compreensão do leitor, apresentaremos a seguir informações sobre os participantes e os projetos desenvolvidos por cada um.

Participante	Área de Formação	Tempo de atuação na rede particular	Tempo de atuação na rede pública
Joana	Ciências Biológicas	15 anos	5 anos
Diana	Ciências Biológicas		19 anos
Renato	História	-----	7 anos

Professora Joana, Ciências e Parte Diversificada (PD), (9º.ano)

A professora Joana desenvolveu seu projeto inicialmente nas aulas da disciplina Parte Diversificada - PD, planejando desenvolvê-lo em três etapas: a primeira destinada a trabalhar reflexão sobre valores, visando a construção e identificação de valores comuns do grupo (turma); a segunda destinada a construção de rotina pessoal e planejamento semanal, visando à reflexão sobre o uso do tempo e os hábitos de estudo; e a terceira destinada ao trabalho com temas de escolha dos estudantes, em que cada um escolheria algo que gostaria de estudar.

Durante o 2º bimestre letivo, a escola passou por uma redução no número de turmas e reorganização da grade horária dos professores, de modo que a professora Joana, que inicialmente atuava com ciências e PD em cinco turmas, deixou de atuar com a disciplina PD em três turmas, restando apenas duas, o que causou a interrupção do projeto desenvolvido, ainda na primeira etapa. Após algum tempo, os estudantes solicitaram à professora que retomasse o projeto, utilizando, para isso, as aulas de Ciências. Assim sendo, para o desenvolvimento da segunda e terceira etapa, a professora conciliou o trabalho que manteve, de aulas de Ciências, com as atividades do projeto no tempo destinado a essa disciplina. Após enfrentar limitações estruturais para o desenvolvimento da terceira etapa, devido à falta de fontes e recursos para a realização de pesquisas para que os estudantes estudassem os temas escolhidos, houve nova paralisação das atividades do projeto.

Posteriormente, a partir da fala de um dos estudantes sobre a aparência e a estrutura física da escola, a professora decidiu dar um novo rumo ao projeto. Após conversar com suas turmas sobre a questão, passou a desenvolver um projeto visando à melhoria do espaço físico da escola, porém apenas nas duas turmas em que continuou responsável pela disciplina PD.

Inicialmente, realizou um levantamento com os estudantes de cada turma sobre o que os incomodava na sala de aula. Em seguida, as turmas elegeram a prioridade entre os problemas identificados. Posteriormente, passaram a discutir coletivamente e pesquisar individualmente estratégias para lidar com o problema escolhido pela turma. Após levantamento e discussão de estratégias, selecionaram a que consideraram mais adequada e passaram a pesquisar orçamentos para sua execução. Por fim, desenvolveram a estratégia de vender doces na escola para a arrecadação de recursos para realizar o que foi decidido coletivamente. Com o dinheiro arrecadado, foi possível realizar as mudanças pretendidas nas salas de aula (pintura das paredes em uma sala e instalação de filme nas janelas em outra).

Professora Diana, Ciências e Parte Diversificada (PD), (7º. e 8º. ano)

Inicialmente, a professora Diana atuava com quatro turmas (uma de 7º. ano e três de 8º.) ministrando as disciplinas PD e Ciências. Nas aulas de PD, iniciou seu projeto trabalhando questões referentes às relações interpessoais e voltadas à reflexão pessoal. Porém, com as mudanças de grade horária ocorridas no meio do 2º bimestre, deixou de lecionar a disciplina PD, continuando com as turmas apenas nas aulas de Ciências e passando a trabalhar com mais três outras turmas, também em Ciências.

No início do 2º bimestre (antes da mudança de carga horária) a professora havia começado, em suas aulas de Ciências, a desenvolver seu trabalho a partir da inspiração das Comunidades de Aprendizagem, da seguinte maneira: solicitou aos estudantes que cada um escolhesse um capítulo do livro didático para estudar e pediu que realizassem os exercícios propostos no livro e/ou desenvolvessem atividades relacionadas ao capítulo escolhido.

No 3º. e 4º bimestres a professora deu continuidade a essa forma de trabalho, acrescentando momentos de socialização em duplas e com toda a turma daquilo que foi aprendido nos estudos individuais desenvolvidos por cada um.

Professor Renato, História (6º. e 7º. ano)

O professor Renato iniciou seu projeto fazendo perguntas aos estudantes sobre o que havia de bom e de ruim na escola e o que os estudantes gostariam que mudasse. Ao longo desse processo, notou que os estudantes consideravam a estrutura física da escola um problema, devido a aspectos como lâmpadas queimadas, interruptores abertos, janelas quebradas, entre outros, e que eles se sentiam mal em relação a isso. Após esses questionamentos iniciais, o professor produziu com os estudantes listas do que necessitava ser mudado na escola. As turmas chegaram a iniciar atividades para efetivar as mudanças propostas, como medir a sala e calcular a quantidade de tinta que seria necessária para pintá-la e verificar quais pais poderiam contribuir com o projeto; porém, devido a dificuldades relativas à burocracia e falta de apoio de colegas, não se deu continuidade ao projeto e a efetivação das mudanças pensadas pelas turmas. O projeto foi finalizado e o professor realizou uma avaliação do que foi realizado, em que os estudantes avaliaram positivamente a participação nas atividades e foi elaborado um relatório para registro.

No 3º bimestre, o professor trabalhou com seminários. Disponibilizou aos estudantes os conteúdos apresentados no livro didático e organizou grupos, solicitando que escolhessem um tema para apresentar para a turma. Além dos seminários, solicitou que elaborassem questões sobre os temas e as respondessem. Desenvolveu também trabalho voltado a leitura e produção de texto e rodas de conversa sobre temas relacionados à disciplina de História. Além dos conteúdos previstos no livro didático, foram trabalhados temas relativos ao contexto social e político do momento, tais como democracia, liberdade e eleições. Por fim, foi realizada avaliação dos conteúdos trabalhados, por meio de prova, devido à decisão tomada em reunião da coordenação e de professores.

Instrumentos

1. Roteiro de entrevistas semiestruturadas: o roteiro (Anexo A) foi utilizado como um instrumento dialógico, o qual se constituiu como ponto de apoio para que a pesquisadora pudesse abordar aspectos relevantes para os objetivos da pesquisa. No entanto, as entrevistas não se restringiram ao roteiro, de forma que se procurou oferecer a maior abertura possível para a livre expressão dos participantes.
2. Diário de Campo: registro pessoal produzido a partir da participação em reuniões do núcleo.

3. Celular Samsung J4 – Aplicativo Gravador de Áudio para registro das entrevistas.
4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B)

Percurso da Pesquisa

Inicialmente, foi realizada a aproximação com um Núcleo de Reconfiguração das Práticas Pedagógicas de uma escola pública do Distrito Federal: um grupo formado por três professores e uma psicóloga escolar, que se reunia semanalmente, no horário de coordenação pedagógica, para discussão e planejamento de atividades que visam à transformação do contexto escolar, pautado na busca pelo desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Após o contato inicial com o grupo, em que se explicou a possibilidade de desenvolver uma pesquisa de mestrado a partir do trabalho desenvolvido pelos professores, a pesquisadora foi convidada a participar das reuniões do núcleo e integrá-lo, o que ocorreu a partir de maio de 2018. Nesse momento, a pesquisa a ser realizada ainda não havia sido delineada. A participação no grupo constituiu uma oportunidade de aproximação com os participantes e de reflexão para o delineamento do tema da pesquisa.

Após a elaboração do projeto de pesquisa, este foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília e aprovado. Foram obtidas autorizações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e da direção da escola para a realização da pesquisa. Foi realizada, então, a apresentação do projeto de pesquisa aos professores, para que se manifestassem quanto ao interesse em participar. Posteriormente, foram agendadas, individualmente, as entrevistas. Ao longo do semestre, mantive a participação nas reuniões do grupo, registrando-as, bem como impressões e reflexões, em diário de campo.

As entrevistas foram realizadas a partir de roteiro semi-estruturado, mencionado na seção instrumentos. No início das entrevistas, foram apresentadas explicações sobre a pesquisa e os aspectos éticos envolvidos. As entrevistas foram registradas em áudio, mediante autorização do participante. Os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo), do qual receberam cópia, com informações sobre a participação na pesquisa e os procedimentos que seriam realizados.

A análise das informações construídas no trabalho de campo foi empreendida em um processo construtivo-interpretativo, em que foram agrupadas em temas que emergiram do diálogo com os participantes, em articulação com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico.

Resultados e Discussão

Entre os diferentes temas que emergiram do diálogo estabelecido por meio das entrevistas, alguns se destacaram devido a sua recorrência nas falas e sua articulação ao referencial teórico e aos objetivos desta pesquisa. Aprofundaremos, portanto, nossa análise em relação aos seguintes aspectos: motivações que contribuíram para o desencadear do processo de mudança; a importância do trabalho coletivo e a necessidade de maior adesão dos colegas aos projetos; o papel do núcleo de reconfiguração das práticas pedagógicas e das experiências de formação; o contraponto entre metodologias tradicionais de ensino e práticas transformadoras; projetos como possibilidade de escuta, participação e atenção às necessidades educacionais dos estudantes, a estrutura física da escola e o impacto de aspectos da gestão central e da unidade escolar no desenvolvimento dos projetos.

O desencadear da transformação

Ao longo das entrevistas, abordamos o que motivou o engajamento dos professores em um processo de reconfiguração de suas práticas educacionais; o que os levou a, naquele ano, adotar práticas diferentes das que vinham adotando em sua trajetória profissional, uma vez que todos os participantes relataram que nunca haviam trabalhado antes da maneira que trabalharam em 2018. Alguns elementos se destacaram na fala dos professores como fatores que motivaram e desencadearam as mudanças que buscaram realizar: a frustração com o modelo tradicional de ensino e seus resultados, a esperança e crença na possibilidade de transformação e a participação em eventos, reuniões e atividades de formação voltados à reconfiguração das práticas pedagógicas.

Os participantes manifestaram em suas falas o incômodo com os resultados obtidos mediante a forma tradicional de ensinar, predominantemente por meio de aulas expositivas, e isso apareceu como algo que contribuiu para que buscassem novas alternativas. O professor Renato relatou que passou a refletir sobre outras abordagens após se frustrar com o desempenho dos estudantes em suas avaliações, destacando também dificuldades dos estudantes com a leitura e interpretação: *“Eu sempre trabalhei com aula, né? A ideia de expor conteúdos, fazer trabalhos, resumo, algum tipo de pesquisa, mas nada que partisse do aluno. Ou seja, uma relação bem menos dialógica, uma relação mais do professor para o aluno. Aí tem um momento que frustra né? Quando eu cheguei na escola ano passado, eu superestimei os alunos. Eu fiz uma prova facilíma, mas eu superestimei porque imaginava que todo mundo soubesse ler, interpretar e tudo. E aí, o resultado foi...acho que não teve ninguém.. nenhum professor com mais nota vermelha do que eu. Aí eu comecei a refletir sobre outras abordagens com os estudantes...”*

Ao conscientizar-se de que suas práticas pedagógicas não estavam promovendo a aprendizagem dos estudantes, o professor passou a refletir sobre outras possibilidades. Em outro momento, o professor abordou a questão da responsabilização pessoal e compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes como aspectos presentes na decisão de repensar a forma de atuar. *“Então, se tá na lei, na Constituição, que a educação é para todos, quando eu dou aula na escola,*

principalmente na escola pública, e não consigo ensinar a todos, eu 'tô indo contra a lei. Então é uma questão ética né? Você conseguir fazer que todos aprendam'.

O incômodo com os resultados obtidos a partir de metodologias tradicionais também esteve presente na fala da professora Joana. *“Eu sempre me incomodei muito com essa questão de... de você dar aula, você dá uma aula incrível(...)... e não funciona, não funciona, o aluno não aprende. Quando é que ele aprende? (...) Quando parte do aluno, quando o aluno busca isso.”*

Para que a frustração e o incômodo com o modelo de ensino levassem à ação para mudança nas práticas, somaram-se dois outros elementos, presentes nos relatos dos participantes: a esperança e a crença na possibilidade de realizar uma mudança que trouxesse resultados diferentes e a participação em eventos, reuniões e atividades de formação voltadas à reconfiguração das práticas educacionais. Esses dois elementos aparecem de maneira interligada nas falas dos professores, em que os eventos e encontros formativos apresentam-se como combustível da crença e esperança em outras possibilidades.

“Então pra mim foi talvez um pouco mais fácil porque eu comecei a ir nas reuniões desde cedo, né, quando a Gi me chamou, desde a primeira, a gente tava lá. Então eu fui construindo. No começo eu falava 'cara, isso não vai dar certo, isso não vai dar certo, não tem como...' e aí aos pouquinhos você vai vendo que dá certo.” Professora Joana.

“... numa coordenação, que a Gi tava, foi falado desse projeto, mas na verdade eu considero que eu caí meio que de paraquedas... porque eu não entendi muito bem a proposta, eu não tinha entendido (...). E aí comecei a frequentar as reuniões (...). E aí a gente começa a escutar os relatos dele [Pacheco] e a gente começa a acreditar naquilo que ele tá falando (...). E dava uma esperança muito grande de ter uma escola como a que ele fala que existe”. Professora Diana

“Pra mim foi uma última esperança, uma última esperança assim... (...) foi uma vontade de fazer algo diferente, algo novo e tal... buscar uma mudança mesmo”. Professor Renato

As professoras Diana e Joana destacaram em suas falas a importância das reuniões com o grupo do professor José Pacheco para que passassem a acreditar na possibilidade de um outro tipo de educação e de escola e em sua efetividade. O convite para a participação em reuniões abertas, posteriormente levou à participação da professora Diana no percurso formativo *Escolas em Transição* e à formação do Núcleo de Reconfiguração das Práticas Pedagógicas na escola. Posteriormente, a professora Joana participou também de curso de formação promovido pelo mesmo grupo, realizado no EAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal.

Harres, Lima, Delord, Susa e Martinez (2018) destacam que os convites para participação em eventos e cursos são importantes para a constituição de professores inovadores. Os autores relatam em relação à sua pesquisa que

Para os sujeitos entrevistados, as condições para inovar estão relacionadas a convites que podem surgir em diferentes momentos da vida profissional e cujas modalidades variam desde

a participação em eventos até a realização de cursos, estágios e acesso a grupos de pesquisa. (p. 8)

O que os autores identificaram repetiu-se em nossa pesquisa, uma vez que o convite para participação em reuniões e atividades de formação foram mencionados como motivadores e como aspecto fundamental à transformação das práticas das participantes.

A Importância do Trabalho Coletivo e da Adesão dos Colegas

A questão referente à não adesão dos colegas aos projetos de reconfiguração das práticas pedagógicas foi mencionada em diversos momentos das entrevistas. Em alguns momentos, a não adesão dos colegas foi apresentada como uma dificuldade ou desafio para a realização dos projetos, em outros a adesão de todos ou de um grupo maior foi apontada como uma possível condição ideal para a sua efetivação. Foram expressas dificuldades decorrentes da não participação dos colegas e possíveis vantagens de desenvolver um trabalho em que toda a equipe da escola estivesse engajada.

O professor Renato abordou a questão de sentir-se em um movimento contrário ao grupo de professores e sentir que a “transgressão” de buscar atuar de maneira diferente gera uma reação entre os colegas. O professor relata que os demais comentam que ele não participa da coordenação pedagógica (momento em que os professores devem estar na escola para atividades de planejamento e formação) com os demais professores como se ele estivesse ausente do trabalho nesse momento, quando na verdade nesse período ele participa das reuniões do núcleo, que ocorrem, com autorização da direção, no mesmo dia e horário. O professor relata que sente um “impacto negativo” de participar do núcleo, devido à reação dos demais professores.

A professora Joana observa que o não engajamento de outros profissionais da escola nos projetos inviabiliza ou dificulta algumas atividades. A professora relata que houve momentos em que não conseguiu desenvolver as atividades de pesquisa com os estudantes porque seria necessário recorrer à biblioteca ou à sala de informática e não havia profissionais atuando para que esses ambientes funcionassem, embora houvesse professores presentes na escola, com horário livre disponível, que poderiam, caso quisessem, fornecer o apoio necessário.

“Se a gente tiver todo mundo trabalhando nessa perspectiva, a equipe toda ia pensar como fazer com que o laboratório de informática funcionasse de fato, todo mundo de repente doaria um tempinho... Porque é possível, é possível. (...) Então todo mundo estaria no projeto e entenderia que o seu papel pode exatamente estar ali, sendo tutor do laboratório de informática, orientando os meninos como fazer uma pesquisa. Quando todo mundo pensa da mesma forma eu acho que as coisas funcionariam bem melhor.” Professora Joana.

Em outro momento, a professora relatou sentir-se sozinha e desamparada para a realização do projeto, justamente por não obter esse apoio quando necessário para execução de algumas das atividades.

Os participantes apontaram a adesão dos colegas como condição ideal para a efetivação dos projetos, pois possibilitaria a integração da metodologia, em que todos falariam a mesma língua e

trabalhariam com o objetivo comum de promoção e desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Abordou-se também que com todos os professores engajados na proposta seria possível desenvolver ações voltadas às necessidades educacionais dos estudantes como, por exemplo, um trabalho voltado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de texto. Os professores avaliam que, com o engajamento coletivo da escola em prol desses objetivos, os resultados obtidos seriam mais efetivos.

“Porque se eu tivesse vários professores trabalhando a cabeça dos meninos assim como a gente trabalha e tal, eu acho que os meninos hoje estariam muito melhores, entende? Não é um só fazendo o trabalho, é todo mundo falando a mesma língua.” Professora Joana.

“Acho que é isso de ter a metodologia mais parecida, de focar nas mesmas questões, por exemplo, na leitura e na interpretação. Em priorizar isso”. Professora Diana

Os professores defendem também que o alinhamento de metodologia por toda a equipe facilitaria a compreensão dos estudantes em relação à proposta. *“Eu acho que facilitaria inclusive o entendimento do estudante para o que se quer, para o que se propõe” Professora Diana.*

Os aspectos levantados pelos participantes em relação às dificuldades enfrentadas ao adotar uma proposta que não encontra adesão dos colegas, bem como os potenciais benefícios de o trabalho ser desenvolvido por toda a equipe da escola remetem à importância de uma cultura colaborativa para efetivação de uma educação democrática e transformadora, conforme defendido por Patacho (2011). A partir da fala dos professores compreende-se sua percepção de que uma ação efetivamente coletiva potencializaria os resultados do trabalho desenvolvido e promoveria uma verdadeira transformação no contexto escolar.

A partir dos pontos abordados é possível também refletirmos sobre a importância da solidariedade, entendida como partilha de responsabilidades, cuidado mútuo e colaboração como um valor norteador para o trabalho pedagógico, conforme discutido ao longo do referencial teórico desta dissertação. A professora Joana, em sua fala, menciona como positiva a possibilidade de dialogar e trocar ideias com os colegas do núcleo, porém relata se sentir sozinha em sua prática pedagógica, por atuar com um grupo de estudantes diferente dos colegas de núcleo.

“Porque eu trocava ideia com o Renato, com a Diana, que não trabalham com os mesmos alunos. Trabalham, Renato com 6o. e 7o., Diana com 7o. e 8o. e eu sozinha no 9o. Então pra mim assim eu realmente tava ali só. Trocava uma ideia com eles sim, mas prática com os alunos eu era sozinha”. Joana

A situação relatada pela professora assemelha-se às situações relatadas na pesquisa de Lacerda (2011), em que se observavam momentos de cooperação e solidariedade entre as professoras no momento de discutir e refletir sobre as dificuldades enfrentadas, porém cada uma permanecia sozinha para realizar as intervenções.

O Núcleo de Reconfiguração das Práticas Pedagógicas e as Atividades de Formação

Os participantes mencionaram, em diversos momentos, a importância e o papel do Núcleo e das atividades de formação (cursos e reuniões abertas) para o início e desenvolvimento de seus projetos de transformação da prática pedagógica. Esses espaços foram mencionados também como espaços de transformação e formação pessoal, conforme exemplificaremos adiante.

Foi possível observar, assim como Harres, Lima, Delord, Susa e Martinez (2018) relatam em sua pesquisa, que, para os participantes, foram os coletivos e não a formação universitária que contribuíram para a sua formação como um docente que busca a transformação de sua atuação.

A oferta de uma formação específica para atuar de acordo com os princípios e metodologia das Comunidades de Aprendizagem foi levantada como uma condição importante para a transformação das práticas, para que haja professores preparados para atuar dessa forma e que acreditem em sua possibilidade e efetividade. *“Você observa só, você tem exemplos de que a coisa funciona, você tem escolas que trabalham com uma metodologia diferente, como a Escola da Ponte, que tem notas altíssimas dentro das avaliações oficiais. Mas você não tem pessoas preparadas para trabalhar daquele jeito. A importância desse curso que a gente faz... E mais assim, você não tem professores que acreditam nisso... porque eu também não acreditava né?” Professora Joana.*

Para a professora Diana, as reuniões e o curso de formação constituíam um combustível para a sua esperança em uma educação diferente. *“Mas aí a gente volta para a realidade nossa... e, apesar de ele [Pacheco] dizer que a gente ia sofrer, a gente nunca tá preparado pro sofrimento... porque realmente existia, porque é muito brutal a diferença entre o que já existe, em Portugal, principalmente, e a realidade que a gente enfrenta em sala de aula. Então ao longo dos dias, a energia ia baixando também assim... aí eu começava a questionar, começava a duvidar que aquilo era possível. Aí eu ia para a reunião e essa chama aumentava de novo, aí voltava para a realidade... aí eu ficava oscilando.”*

Além das reuniões abertas e do curso, a professora Diana relata que o núcleo representou o estímulo necessário para que passasse dos estudos e reflexões para a ação com os estudantes. Segundo ela, saber que os colegas iniciariam intervenções com suas turmas foi o que a incentivou a iniciar também com as suas. *“Esse ano, como eu falei agora pouco, o que me cutucou foi saber que a Joana e o Renato iam começar a fazer um trabalho diferente, e que eu, se não tivesse tido esse cutucão, não ia fazer... eu ainda ia continuar estudando no núcleo, vendo o melhor momento...”*

A professora Joana, em seu relato, menciona o núcleo como um espaço de transformação pessoal e de estímulo e troca de ideias: *“... eles têm sempre muitas ideias, eles te estimulam, então isso é muito bom.”*; *“A cada reunião do núcleo eu ia me transformando um pouquinho, eu ia mudando cada vez mais, eu ia expandindo meus horizontes cada vez mais”*. A professora associa a vivência no curso e no núcleo com um processo de apropriação de sua formação pessoal e profissional: *“(...) minha cabeça mudou muito por conta do núcleo, por conta do Pacheco, acho que eu tive... eu me tornei uma pessoa mais crítica em relação ao processo de ensino e aprendizagem,*

sabe? Eu acho que foi muito importante porque eu sabia... me incomodava, mas eu não tinha muita consciência do porquê e hoje... me motivou a estudar um pouco mais, a ler um pouco mais, a fazer os cursos, porque eu acho importante.” ; “Pela primeira vez, eu não estudei pela obrigação de alguma disciplina da pós ou para alguma questão da faculdade, eu estudei para que eu pudesse entender o processo e aí pra mim mudou muito a minha cabeça, mudou muito a forma como eu encaro a educação, mudou muito...”.

A partir da fala da professora é possível observar que o núcleo e o curso de formação constituíram, como propõe Nóvoa (1995), espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional que permitiram à professora apropriar-se de seu processo de formação e dar-lhe sentido no quadro de sua história de vida.

As falas dos participantes em relação à sua vivência no núcleo ressaltam a importância de espaços de escuta e troca no contexto escolar, como espaços de desenvolvimento pessoal e invenção de si e de sua prática (Pedroza, 2014; Pulino, 2010). Nota-se a partir dos relatos que a vivência no núcleo contribuiu para que os docentes pudessem ter segurança para atuar de maneira criativa e diferente daquela a que estavam habituados.

A partir do relato dos participantes é possível identificar que a participação no núcleo constituiu um elemento importante para a elaboração, desenvolvimento e execução dos projetos com as turmas e que, mesmo partindo de discussões coletivas e de princípios comuns, cada projeto assumiu características próprias a depender do professor e do grupo de estudantes que os desenvolveu. Essa observação encontra consonância com os resultados de pesquisa de Harres, Lima, Delord, Susa e Martinez (2018) em que observaram que, no contexto pesquisado por eles,

a existência de formas comuns na condução das atividades em aula não torna as práticas docentes iguais e, tampouco, previsíveis, encadeadas em uma sequência lógica determinada ou buscando um objetivo final preestabelecido. Ao contrário, sua natureza é diferenciada, e tais práticas singularizam-se, principalmente, pela constante reflexão e revisão por parte dos docentes sobre elas. (p.11)

A reflexão crítica sobre a própria prática e a flexibilidade na condução das atividades foi aspecto presente nas falas dos participantes. O relato dos professores demonstra sua atenção a possíveis faltas em seu planejamento e a diferentes necessidades dos estudantes (e.g. dificuldades de realizar pesquisas e outras tarefas fora do ambiente escolar, dificuldades de leitura e interpretação, necessidade de orientação quanto à realização de pesquisas na internet, etc.). Tais aspectos são percebidos nos relatos, por exemplo, em momentos em que houve mudanças no planejamento diante de dificuldades e necessidades percebidas e nos momentos em que os participantes mencionaram aspectos que posteriormente consideraram falhos em sua atuação.

O contraponto entre educação tradicional e projetos transformadores: projetos como possibilidade de prazer e alegria na atuação docente

Em diversos momentos os participantes estabeleceram em sua fala uma comparação entre as metodologias tradicionais de ensino e as metodologias utilizadas nos projetos que desenvolveram ao longo do ano, inspiradas em escolas como a Escola da Ponte, Projeto Âncora e Comunidade de Aprendizagem do Paranoá. Os professores refletiram também sobre mudanças no papel do professor. Em suas comparações, a atuação com projetos é apresentada como mais significativa, confortável, interessante e prazerosa, embora também mais trabalhosa para o professor.

“A forma antiga de dar aula é complicadíssima, você não consegue... Eu não consigo, por exemplo, terminar uma frase, porque ou eu tenho que chamar a atenção de um, porque tá ou conversando ou porque tá usando o celular, ou porque... sei lá, variados motivos. Então eu não consigo terminar uma frase inteira, o que é absurdo, né? Imagina ensinar um conteúdo... Então voltar para essa fórmula não dá, não dá mais. [...] Eu acho que o que eu tô querendo dizer com tudo isso é que eu sinto que esse é o caminho, que esse talvez seja mais confortável, apesar de ser um pouco mais trabalhoso, pode ser mais significativo pra eles.” Professora Diana.

A professora Diana relacionou a possibilidade de escolha de temas a serem estudados pelos estudantes, conforme ocorre no Projeto Âncora (a professora mencionou documentários que apresentam o funcionamento do trabalho na escola, o desenvolvimento de projetos a partir de perguntas e interesses dos estudantes) à possibilidade de desenvolver um trabalho que seja mais significativo para os estudantes. A concepção de Rogers (1978) sobre aprendizagem significativa corrobora tal percepção, uma vez que o autor propõe que para que a aprendizagem seja de fato significativa é importante que ela seja autoiniciada, tenha como ponto de partida os interesses e necessidades do estudante. Assim sendo, de acordo com as ideias do autor, podemos considerar o trabalho desenvolvido a partir da escolha dos estudantes como mais adequado à produção de aprendizagem significativa que aquele desenvolvido por meio de metodologias tradicionais, baseadas em aulas expositivas sobre um conteúdo pré-definido, sem a participação dos estudantes.

Os participantes comparam a atuação do professor como transmissor de conteúdos a uma atuação em que se torna um incentivador, alguém que aprende junto ou um educador em sentido mais amplo e apontam a nova forma de atuar como mais interessante, mais relevante e capaz de trazer alegria na atuação docente.

Em relação à fala da professora Diana expressa anteriormente, questioneei se essa forma de trabalho seria também mais significativa para ela, como professora: *“Também! Porque aí ele [o estudante] constrói conhecimento, ele não fica só reproduzindo aquele que ele viu em sala de aula, né? E fazer parte desse processo dá muito mais alegria do que ser simplesmente uma transmissora passiva de um conhecimento, que muitas vezes também foi passado pra mim da mesma forma, né? Não é à toa que eu costumo brincar que eu sou bióloga de gabinete, porque eu fico restrita, ou fiquei restrita todos esses anos à sala de aula, sendo só meramente uma reprodutora de conhecimento e não*

produtora e/ou incentivadora de conhecimento, de buscar o conhecimento (...) é muito mais interessante ser essa impulsionadora que reprodutora de conhecimento”

Alguns trechos da fala do professor Renato ilustram sua percepção em relação a essa comparação quanto ao papel do professor e quanto à relevância dos conhecimentos a partir da maneira como são trabalhados: “[...] dentro de um paradigma, você fica preso a ele, então, é... ‘eu sei, vocês vão aprender’(...) Agora no projeto... (...) o projeto permite que você aprenda junto”. A percepção sobre o paradigma tradicional de educação expressa pelo professor remete à concepção de Educação Bancária apresentada por Freire (1968/2007), em que o professor é o verdadeiro sujeito da educação e narra conteúdos, a fim de depositá-los nos estudantes, que devem recebê-los passivamente. O professor aparece como aquele que sabe, que detém todo o conhecimento e a quem cabe transmiti-lo ao estudante.

Em contraposição, o professor menciona a atuação no projeto em que professor e aluno aprendem juntos, ou seja, constituem-se ambos como sujeitos da construção do conhecimento, o que é proposto na concepção de Educação Libertadora de Freire (1968/2007). O professor Renato complementou sua fala afirmando que *“Aquilo que surge como desafio, é um desafio para você e para eles também”*, enfatizando a condição de parceria entre estudantes e professores no processo de aprendizagem e também sua condição de sujeitos, uma vez que os estudantes também enfrentam os desafios e não apenas decoram respostas prontas fornecidas pelo docente. A percepção do professor sobre a situação dos projetos aproxima-se do que Freire (1996) propõe para uma Pedagogia da Autonomia, em que “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p.26).

“Enfim, acho que é mais interessante a perspectiva a partir do projeto do que dar aula, com certeza. (...) Agora, dentro de um esquema avaliatório, dentro da maneira que é construído, dentro da ideia de que o aluno deve ser alguém sem luz que absorve o conhecimento, a luz do conhecimento, e aí transmite todo esse conhecimento aprendido numa prova, é... isso que eu acho que é muito ruim. E eu acho que essa perspectiva de trabalhar com a autonomia do estudante... faz com que o conhecimento se torne relevante.” Professor Renato

O professor mencionou ainda que considera fácil e prazeroso o trabalho com projetos.

A professora Joana, ao comparar o período em que atuou de maneira tradicional na escola particular e sua atuação na escola pública, em que pode desenvolver projetos transformadores, afirma sentir-se muito mais feliz no novo contexto.

“Eu tinha condições na escola particular infinitamente melhores do que eu tenho na pública, mas eu sou infinitamente mais feliz trabalhando na pública do que na particular. Se você me perguntar hoje assim ‘oh, você iria pra particular para ganhar o dobro do que você ganha?’ eu iria única e exclusivamente pelo dinheiro, porque enfim a gente precisa, mas eu sei que eu voltaria a ser uma pessoa muito infeliz como eu já estava, assim, deprimida, chateada, triste... era um ambiente super hostil de se trabalhar... E hoje eu sou muito, muito, muito, muito, infinitamente mais feliz do

que eu era antes, por tudo isso, por ter condições de trabalhar de acordo com o que você acredita, a relação com os meninos é uma relação muito prazerosa, de você ter às vezes pessoas que comungam do mesmo pensamento que você, você poder trocar uma ideia”.

A professora relatou também a mudança em sua forma de conceber o papel do professor e a forma como a participação no projeto contribuiu para sua transformação pessoal ao longo do ano:

“Por mais que eu trabalhasse diferente, eu sentia que o trabalhar diferente deveria ser pontual. E hoje não. E hoje eu acho que você pode fazer 100% diferente. E hoje eu acho que de fato o nosso papel precisa mudar, e hoje eu acho que o nosso papel enquanto a pessoa que domina todo o conteúdo e passa isso pros meninos tá completamente ultrapassado, como a Barsa ficou ultrapassada, sabe? (...) Então, não adianta eu achar que o meu papel é imutável e eu sempre serei responsável por passar... a gente com essa mentalidade, com esse papel que a gente tinha desde sempre, o papel do professor vai deixar de existir. (...). Então foi exatamente trabalhar com o projeto, estudar pra entender todos esses processos, que me fez entender isso... e mais do que entender isso, interiorizar, porque hoje isso tá dentro de mim... de saber que a forma como a gente trabalha desde sempre ela tá fadada ao fracasso. A educação vai ser muito transformadora, ela vai mudar muito... e se a gente não tiver preparado pra isso, a gente vai continuar fracassando. Esse ano foi muito transformador pra mim. Eu não desisti da educação exatamente por isso, exatamente por perceber que é possível a gente continuar fazendo o trabalho da gente enquanto educador, mas de uma forma diferente; que o meu papel pode não ser da especialista da biologia, que o meu papel é muito mais amplo que isso.”

Assim como o professor Renato, a professora questiona o papel do professor como detentor de todo o conhecimento e responsável simplesmente por transmiti-lo aos estudantes. Como mencionado anteriormente, essa concepção relaciona-se à concepção de Educação Bancária e à visão de Rogers (1978) sobre metodologias tradicionais de ensino, expressa por meio da metáfora em que o professor seria uma jarra que despeja o conhecimento sobre o estudante, o receptáculo. A professora menciona que o trabalho com projetos foi transformador para ela e que a percepção de que seu papel poderia ser outro, mais amplo, foi algo que impediu que desistisse da educação.

Os participantes referiram-se às práticas desenvolvidas em seus projetos como capazes de trazer sentido, prazer e alegria para a sua atuação. Considerando o contexto atual, em que há um elevado índice de adoecimento de professores e de desistência da profissão, o relato dos participantes nos leva a refletir sobre as metodologias transformadoras como uma possibilidade de reinvenção da escola capaz de promover maior satisfação dos docentes com seu trabalho.

Projetos como possibilidade de escuta, participação e atenção às necessidades educacionais dos estudantes

Emergiu na fala dos participantes a reflexão sobre a participação e o engajamento dos estudantes nas atividades, os quais, ao seu entender, foram propiciados pelas metodologias utilizadas

nos projetos. Os professores relatam que os estudantes puderam se sentir parte do processo e se envolver ativamente nas atividades realizadas.

“Veio o PD [disciplina Parte Diversificada], e aí foi quando a gente começou a trabalhar valores e a gente ia exemplificando a questão dos valores e tal, e dando exemplos, e eles iam começando a se sentir parte do processo”. Professora Joana

O professor Renato destacou que os projetos podem ser uma maneira de acessar estudantes que não são alcançados pelas metodologias tradicionais de ensino:

“Agora quem não tá a fim de nada, ou tá com... não é que não esteja a fim de nada, está com outras preocupações. Mas tá na escola, mas cheio de outras preocupações... aí fica muito difícil de acessar e trocar. Enquanto no projeto, aí já é uma coisa bem mais diferente, ele pode mostrar algum interesse e uma participação. É um jeito bacana de cooptar esses estudantes que estão, sabe, indo para outros caminhos... Porque aí ele faz parte de um todo, né? Eles [estudantes] falaram muito sobre o trabalho de equipe, como foi legal todo mundo participar, todo mundo ter voz (...).” Professor Renato.

“Quem não quis participar, sabe que teve a chance de participar também... ninguém ficou de fora, ninguém ficou excluído. Isso foi uma coisa bem legal!”. Professor Renato.

As professoras Diana e Joana mencionaram que os projetos desenvolvidos na disciplina PD – Parte Diversificada possibilitaram a construção de um espaço de escuta aos estudantes:

“...muitas das práticas, que se propunha junto com a Gi, [psicóloga escolar integrante do núcleo] que me ajudava a propor, era para escutar... era buscando escutar o que eles tinham a dizer. Era buscar entender como eles percebiam algumas coisas, então era dar voz, em outras palavras era isso, era dar voz pra eles”; “...acho que eles começaram a ver que tinham espaço de fala, foi importante para eles”. Professora Diana

“Eu acho que o projeto ele me deu mais pauta, né, ele me deu mais temas, porque em muitos momentos da aula de PD eu pude resolver conflitos porque eu tenho essa justificativa, vamos dizer assim (...) então foi em PD que eu comecei a trabalhar o diálogo e, ao longo de todos os altos e baixos do projeto, foi o projeto que me deu espaço pra conversar, pra dialogar, pra escutar o lado deles.” Professora Joana

A professora Joana relatou ainda que essa oportunidade de escuta possibilitou que ela compreendesse a realidade de vida dos estudantes e sua história. Por meio do diálogo estabelecido com os estudantes, a professora pôde conhecer as diferentes situações difíceis ou traumáticas por que já passaram e também as condições que têm em sua residência para estudar ou realizar tarefas e outras atividades.

“Foi o projeto que me fez entender que esse menino em casa não tem uma estrutura, não tem uma condição de fazer nada na casa dele. Muitos ali, eu tenho vários alunos que moram naqueles barracos ali atrás, ali perto do Noroeste, ali atrás das 900, então você pensar assim, não é como a gente que tem o nosso cantinho de estudo, uma mesa pra você sentar, pra você fazer uma tarefa.

Muitos não têm. E foi exatamente o fato de sentar com eles pra conversar sobre que me fez entender essa realidade deles e que ajudou a gente a bater papo, a trocar uma ideia, a entender a individualidade de cada um. Então, aí você percebe uma aluna que... cada um tem. São poucos alunos que têm uma vida mais próxima da normalidade, assim... eu tenho uma aluna que foi violentada pelo pai, o pai tá preso; eu tenho uma aluna que a mãe foi presa por delitos diversos...e foi morta na prisão... Aí você percebe o quanto a vida dessa galera é difícil. (...) foi por conta dessas conversas do projeto que a gente conseguiu (...) que eu consegui saber um pouco mais sobre eles.”
Professora Joana

O relato dos professores expressa que encontraram em seus projetos a possibilidade de criar um espaço de escuta aos estudantes, que possibilitou que os conhecessem e compreendessem melhor. Conforme discutido anteriormente, Rogers (1978) aponta a compreensão empática como uma das condições para a facilitação da aprendizagem significativa. A partir dos relatos dos participantes, observa-se a importância da criação de espaços de escuta e diálogo para que se estabeleça esse tipo de compreensão na relação entre professores e estudantes.

O espaço de troca estabelecido nos projetos contribuiu também para que os professores desenvolvessem a sensibilidade necessária para um maior conhecimento dos estudantes, das suas necessidades e de suas possibilidades, aspecto defendido por Pedroza (2014) como importante na formação pessoal do professor. Podemos, portanto, afirmar que, além de um espaço de escuta e acolhimento para os estudantes, os projetos tornaram-se também um momento de formação pessoal dos professores.

É possível observar por meio do relato dos participantes que os projetos constituíram um momento em que foi possível para os professores conhecerem melhor os estudantes, suas necessidades educacionais e, por meio da flexibilidade em seu planejamento, procurar atender ou responder a essas necessidades. A professora Joana, por exemplo, relatou que ao iniciar o trabalho sobre valores, não pretendia explicar ou apresentar o conceito de valores ou de cada um dos valores específicos aos estudantes. Porém, ao longo do desenvolvimento das atividades, observou que não compreenderam o significado da palavra ‘altruísmo’ e que, em alguns momentos, confundiam valores e sentimentos, portanto passou então a apresentar os conceitos e explicações sobre os valores.

Os professores Diana e Renato mencionaram que os estudantes apresentavam dificuldades ao ler e interpretar textos e que isso demandou ajustes em suas metodologias de trabalho, bem como a disponibilização de recursos, como o uso do dicionário, para auxiliá-los. Os professores destacaram a importância de intervenções voltadas ao desenvolvimento dessas habilidades para que se possa trabalhar a autonomia dos estudantes e o desenvolvimento de projetos de pesquisa. A professora Joana relatou que observou que os estudantes não sabiam como fazer pesquisa na internet. Não sabiam, por exemplo, como avaliar a confiabilidade de diferentes fontes que podem encontrar (blogs, sites de notícias, etc.) ao realizar pesquisas na internet e necessitavam de orientação para que pudessem pesquisar de maneira autônoma.

A partir dos relatos dos professores, foi possível observar que o trabalho desenvolvido por cada um possibilitou um conhecimento maior sobre seus estudantes e seu desenvolvimento pessoal, tornando possível que as atividades fossem planejadas de modo a adequar-se às suas necessidades e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento.

Um exemplo disso, presente no relato da professora Joana, refere-se ao momento em que solicitou aos estudantes que escolhessem temas que gostariam de estudar. Inicialmente, houve silêncio por parte dos alunos, que não souberam responder. Diante disso, a professora procurou fornecer elementos, recursos, que contribuíssem para a escolha dos estudantes, por meio, por exemplo, da exibição de filmes de diferentes áreas.

Considerando o conceito de zona do desenvolvimento imediato, proposto por Vigotski (1926/2004), que seria a distância entre o que o estudante realiza sozinho (zona do desenvolvimento atual) e aquilo que é capaz de realizar com ajuda (nível do possível desenvolvimento) e que seria, portanto, a área a que devem se destinar as intervenções pedagógicas para que a aprendizagem promova desenvolvimento; observamos que o trabalho desenvolvido pelos participantes pôde efetivar isso. Por meio do trabalho com projetos foi possível aos professores conhecer melhor o desenvolvimento dos estudantes e atuar de forma a auxiliá-los na realização daquilo que poderiam fazer com ajuda. Isso se deu, por exemplo, quando a professora Joana ofereceu filmes e recursos para auxiliar os estudantes na escolha de assuntos a serem estudados ou quando a professora Diana levou um dicionário para a sala de aula, para que os estudantes pudessem utilizar ao ler os textos propostos.

A Estrutura Física da Escola

Conforme descrito na seção *Contexto e Participantes*, os professores Renato e Joana trabalharam em seus projetos aspectos relacionados à estrutura física da escola. Nas entrevistas, ambos abordaram a relação dos estudantes com o espaço da escola e a importância de ações de manutenção e cuidado com este. Os professores relataram que foi possível identificar, em suas conversas com as turmas, que o descuido com a estrutura física da escola era algo que os estudantes consideravam um problema e que fazia com que se sentissem mal em relação ao ambiente escolar.

“Ficou assim evidente que a estrutura física da escola é um problema para eles... Eles se sentem muito mal com o descaso que é a escola. Lâmpadas queimadas, interruptores abertos, fios desencapados, ventilador quebrado, as carteiras depredadas, janelas quebradas... super perigoso, com cacos de vidro na janela.” Professor Renato

A professora Joana relatou um momento em que conversava com uma turma sobre as dificuldades que vinham enfrentando para a realização do projeto e um estudante afirmou *“ah, professora, eu sei que é muito ruim, você vê só, a gente tá aqui nessa sala, a gente não tem nem vontade de estar aqui, tudo sujo, tudo quebrado...”*. A professora argumenta que o fato de a escola estar destruída contribui para que os estudantes não cuidem do espaço e do mobiliário. *“De fato, se você for andar pela nossa escola você vai ver que tem pichação de 2010. Ou seja, o aluno ele não se sente estimulado em cuidar, porque já tá destruído. Então pelo que eu li muito na época a respeito*

dessa teoria [teoria da janela quebrada] é exatamente isso que ela faz, assim, inconscientemente as pessoas não têm cuidado de tomar conta, de cuidar, de limpar, porque se já tá destruído e ninguém, que são as autoridades, diretor, enfim, que gerencia a escola... se ninguém faz nada, é porque não é importante. Se a sala tá suja, você chega já tá suja, estimula com que essas pessoas joguem o papel no chão, porque já tá sujo.” Professora Joana.

Freire (1996) afirma que há pedagogicidade na materialidade do espaço, que há um discurso silencioso no cuidado ou descuido com a estrutura física da escola. A reflexão proposta pelo autor encontra ressonância nas falas dos participantes, que relatam terem observado no diálogo com os estudantes o impacto do descuido com o espaço físico em sua relação com a escola. Assim como a professora Joana destaca a falta de estímulo para que os estudantes cuidem de uma escola já destruída, Freire (1996) questiona: “Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública?” (p.45).

O professor Renato considera que a reparação do espaço físico deveria ser uma etapa inicial para uma transformação na escola. Para ele, esta deveria ser transformada em um local agradável, em que todos se sintam acolhidos. O professor mencionou que a escola em que atua tem a fama de ser “*um depósito dos piores estudantes*” e que sua estrutura assemelha-se realmente a de um depósito para estudantes. “*Então, já que vamos receber essas crianças que precisam de mais atenção, tinha que ter um grande investimento lá. Pra não ser realmente, assim, um reflexo futuro do que ele vai encontrar mais pra frente, como um reformatório, uma cadeia, alguma coisa assim. Então acho que é por aí, né? Então, um projeto visando primeiro essa reparação do lugar, transformar num lugar mais agradável, eu acho que aí sim dá pra trabalhar muito mais as questões... por exemplo, história, começando pela história da própria família.*”

A reflexão e as observações dos participantes em relação à estrutura física da unidade escolar em que atuam, bem como sobre a percepção dos estudantes sobre esta corroboram as ideias apresentadas por Quevedo (2014) e Freire (1996), que destacam a importância do aspecto físico da escola, inclusive como uma expressão do respeito do Poder Público e dos responsáveis pela instituição escolar, por aqueles que nela trabalham e estudam.

Impacto de aspectos da gestão central e da unidade escolar no desenvolvimento dos projetos

Ao longo das entrevistas surgiram, de maneira recorrente, referências a situações em que aspectos relativos a diretrizes da gestão central ou a decisões e ações da gestão escolar impactaram o desenvolvimento das atividades planejadas pelos professores. Durante o 2º. bimestre letivo, ocorreu o fechamento de várias turmas da escola, devido ao número insuficiente de estudantes para manter as turmas abertas. Com essa alteração, houve mudanças nas grades horárias dos professores, que perderam algumas turmas e ganharam outras.

A professora Joana, que inicialmente possuía uma carga de 40 horas, passou a atuar apenas 20 horas, perdendo parte das turmas em que trabalhava com Parte Diversificada - PD e nas quais havia iniciado projetos. A professora Diana, que inicialmente atuava com 4 turmas em PD e Ciências,

deixou de atuar com PD e recebeu mais 3 turmas de ciências. Essa mudança causou grande impacto no desenvolvimento de seus projetos, que inicialmente ocorriam apenas nas aulas de PD. Observa-se no relato dos participantes que, além de impactar diretamente os projetos, causando sua interrupção devido às trocas de professores e turmas, as mudanças ocorridas impactaram emocionalmente os professores.

"Só que a partir da metade do 2o. bimestre houve uma mudança grande, eu deixei de ter todos os PDs e ganhei mais três turmas.[...] Essa mudança, a partir da metade do 2o. bimestre, que nem esperou terminar 2o. bimestre, deu uma mexida grande comigo, não só comigo, mas com eles [estudantes] também. Porque no meio de um processo, você de repente tem que parar um trabalho, que é o que eu estava fazendo em PD, você tem que iniciar um trabalho com outros alunos, com outras turmas, então isso me deu uma desestabilizada." Professora Diana.

A professora relata que chegou a planejar utilizar uma das aulas de ciências para dar continuidade aos projetos desenvolvidos em PD, porém não conseguiu.

"Na minha cabeça eu tentei, quando teve a mudança, quando eu passei de ter cinco aulas com eles para ter quatro, na minha cabeça a ideia era eu ter três aulas com eles e a quarta aula ser um PD, só que eu não consegui." Professora Diana

Questionei por que não havia conseguido, ao que a professora respondeu:

"A mudança mexeu muito comigo, mexeu muito. Eu me senti desrespeitada como professora, porque ninguém da direção veio conversar conosco. A coordenação é que... e nem a coordenação, assim, veio conversar conosco sobre isso, não teve uma abertura pra se falar disso nas coordenações, entende? A coisa aconteceu e a gente não conseguiu falar sobre." Professora Diana.

Os professores Renato e Joana também abordaram as mudanças ocorridas:

"Eu acabei perdendo as turmas de PD, aí a continuidade do trabalho ficou comprometida. Eu fiquei um tempo sem trabalhar nada do projeto, até que eles [estudantes] começaram a me cobrar..." Professora Joana.

"Uma coisa que eu senti muito, foi isso assim, no 2º. bimestre tava atuando, a Diana, a Joana e tal... Joana perdeu carga horária, então antes ela tinha todo um pique para trabalhar e tal, perdeu as turmas que tava trabalhando." Professor Renato.

Além das mudanças que ocorreram no meio do 2º. bimestre, houve outro aspecto relativo à gestão e à organização do trabalho pedagógico das escolas que foi mencionada pelos professores como uma interferência no desenvolvimento de seus projetos. Os professores Renato e Joana mencionaram as provas e as semanas de prova programadas pela escola como um aspecto que os forçou a trabalhar um conteúdo específico, embora não considerassem que isso seria o melhor a fazer.

"No 3o. bimestre eu fiquei mais frustrado, né?... Nas coordenações se determina a obrigatoriedade de prova, por exemplo. E aí eu já tinha combinado com eles que eu não queria mais dar prova. Então de certa maneira eu tive que voltar atrás, trabalhar conteúdos... voltar um pouco, né, pro que era antes." Professor Renato.

"Não que eu quisesse, inclusive, trabalhar isso com eles porque ao longo do curso eu acho que eu fui vendo o tanto que isso seria, assim.. que eles não iriam ter proveito nenhum disso a não ser você ter base no Ensino Médio, mas de proveito significativo mesmo, todo esse conteúdo que a gente trabalha é.. de maneira tradicional, eu queria... se eu pudesse, seria diferente. Mas eles têm semana de prova, então eu preciso trabalhar o tradicional pra eu ter espaço também para trabalhar de uma forma diferente." Professora Joana.

Essa situação exemplifica o questionamento levantado por Nóvoa (1995), que argumenta que o discurso sobre a autonomia do professor não se confirma na realidade, pois os professores têm sua vida cotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e regulações burocráticas. Embora os professores participantes desta pesquisa tenham a autorização da escola e certa liberdade para desenvolver seus projetos, a organização pedagógica da escola, que impõe a realização de provas, os obriga a alterar seus planejamentos e dedicarem grande parte do tempo ao trabalho do conteúdo específico que deve ser cobrado nas avaliações.

Apesar do aspecto relativo à semana de provas, a professora Joana, ao comparar as possibilidades de atuação nas redes particular e pública de educação, considera que na última há maior flexibilidade e possibilidade de desenvolver formas diferentes de atuar.

"Na Secretaria a gente tem essa possibilidade de trabalhar diferente, porque eu não tenho obrigatoriamente um cronograma a seguir, é mais flexível, então eu consigo fazer isso. Trabalhar diferente na rede particular é muito complicado, porque é um local extremamente engessado, eu já entro sabendo que eu tenho que dar tudo aquilo, eu já entro sabendo que eu sou obrigada a vencer o livro, já entro sabendo que se eu não vencer o livro amanhã o pai vai falar, vai reclamar que aquele conteúdo não foi dado. E na escola particular eles têm uma cabeça muito dentro da caixinha ainda..." Professora Joana

A professora mencionou sentir falta de um apoio mais efetivo para o desenvolvimento dos projetos. Tal necessidade também foi mencionada pelo professor Renato.

"Acho que o desafio maior na verdade é a falta de apoio da instituição em si. Mas não um apoio 'ah, legal, vai lá e faz', apoio... tipo 'tamo junto', entendeu?" [...] "Eles apoiam no sentido de '...legal seu projeto, continua' ... a partir do momento que você precisa deles de verdade, assim, que atuem de alguma forma, não funciona. 'Olha eu preciso da escola que o laboratório de informática funcione, eu precisaria de alguém ali fazendo o laboratório funcionar' e aí é complicado, porque é nesse momento que eu me sinto desamparada. É nesse momento que eu sinto que o apoio que a gente precisa é muito mais do que 'vai lá e faz' e um tapinha nas costas, sabe? Então esse é o maior desafio é você sentir que de fato nesse momento você tá sozinha mesmo." Professora Joana

Porque só um apoio tácito, assim 'ah, faz o que você quer', não é um apoio, sabe? Professor Renato

Observa-se nessa situação que há, por trás do discurso de liberdade aos professores, o ocultamento de certo abandono, em que os profissionais se encontram sem orientação e diretrizes

claras para seguir e sem o apoio necessário para desenvolver a autonomia em sua atuação, conforme observado também por Petroni e Souza (2010). A queixa apresentada pelos professores reforça a posição das autoras quanto à necessidade de que houvesse na escola uma liderança capaz de fornecer condições para a efetivação das ações.

Considerações Finais

Realizamos este estudo com o objetivo de compreender a experiência de professores que desenvolveram projetos visando à reconfiguração de suas práticas educacionais. Tal objetivo surgiu do nosso compromisso em busca de uma educação pública transformadora e de qualidade e da convicção de que para alcançá-la é necessário que ocorram mudanças nas práticas atuais. Dedicamos, por isso, a compreender a experiência desse grupo de professores, para, junto com eles, conhecermos as possibilidades e limitações que envolveram suas iniciativas.

Por meio do diálogo estabelecido no momento das entrevistas foi possível escutar o que tinham a dizer sobre os projetos desenvolvidos, os desafios enfrentados, os resultados observados, os aprendizados, as possibilidades que surgiram a partir dessas iniciativas e os sentimentos envolvidos em sua realização. Esperamos que as reflexões expressas pelos participantes e o conhecimento construído a partir delas possam contribuir para a elaboração de estratégias para iniciar, apoiar e fortalecer projetos transformadores, bem como abrir caminhos para outras pesquisas e questionamentos.

Nesta pesquisa não procuramos delimitar um tipo específico de projeto transformador, nem avaliar os resultados dos projetos desenvolvidos pelos professores participantes, uma vez que o propósito que estabelecemos foi o de compreender a experiência vivida por eles, no sentido de conhecer o que esta requereu e proporcionou a cada um deles e de pensarmos possibilidades e limitações da atuação de professores para a transformação da educação.

Os resultados obtidos corroboram a visão da qual partimos – de que o professor pode ser chave para transformações na educação – uma vez que os professores puderam, por conta própria, adotar práticas transformadoras em sua atuação e observar mudanças em si e no seu relacionamento com os estudantes a partir delas. No entanto, o estudo indicou também que uma atuação coletiva, empreendida por todos os atores da instituição escolar e desenvolvida com o apoio da gestão central, potencializaria os resultados das ações e seria importante para a superação de desafios enfrentados no cotidiano e para o ajuste de questões burocráticas que interferem no andamento dos projetos.

Foi possível identificar que os participantes atribuem grande importância ao trabalho coletivo e à adesão de um número maior de professores para o êxito dos projetos. Para eles, a participação de mais colegas possibilitaria que se intensificassem intervenções voltadas às necessidades educacionais dos estudantes identificadas ao longo do projeto, tais como desenvolvimento da leitura e interpretação de textos. A realização de projetos por um grupo maior de professores possibilitaria também maior integração da metodologia, facilitando a compreensão dos estudantes sobre a proposta e sua adaptação a ela.

Como os professores entrevistados desenvolveram seus projetos em uma escola tradicional, os estudantes trabalharam por meio da pesquisa e desenvolvimento de projetos em suas disciplinas, porém continuavam com práticas tradicionais com outros professores. O trabalho coletivo de todos os docentes possibilitaria a realização de ações voltadas ao desenvolvimento de habilidades necessárias

para o trabalho com pesquisas e aumentaria as situações voltadas à promoção do desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Entendemos, a partir do que foi construído nesta pesquisa, que a viabilização de estratégias para reunir e manter em uma mesma unidade escolar professores dispostos a repensar e transformar suas práticas educacionais é um passo importante a ser tomado por Secretarias de Educação ou outras organizações interessadas na construção de uma educação transformadora, uma vez que tais projetos podem ser potencializados pela atuação coletiva.

A partir dos resultados obtidos, destacamos a importância da realização de eventos, cursos e documentários para divulgação das metodologias, dispositivos pedagógicos e cotidiano de escolas e projetos educacionais transformadores. Conforme relatam os participantes da pesquisa, as ações voltadas à transformação de suas práticas foram desencadeadas a partir da participação em eventos sobre o tema, que os levaram posteriormente a procurar outros materiais, recursos e cursos para conhecer mais e desenvolver a própria formação. Assim sendo, a produção científica, didática e artística mostrou-se fundamental para que se multipliquem experiências transformadoras, pois, por meio dessas produções é possível formar um número cada vez maior de professores que acreditem na possibilidade de transformação na educação e estejam aptos a atuar de maneira transformadora.

As informações construídas na pesquisa reafirmaram o papel de espaços coletivos de escuta e troca na formação contínua de professores, conforme discutido em nossa fundamentação teórica. O espaço coletivo de formação constituído no Núcleo de Reconfiguração das Práticas Pedagógicas, em que os docentes puderam estudar temas de interesse, trocar experiências e compartilhar desafios e ideias foi destacado pelos participantes como um elemento importante para o início e continuidade de seus projetos. O núcleo formado pelos professores tornou-se para eles, além de um espaço de estímulo, aprendizado e apoio para o planejamento e desenvolvimento de seus projetos, um espaço para a formação e transformação pessoal.

Considerando o contexto atual, em que há um elevado índice de adoecimento relacionado à atuação docente, destacamos os resultados desta pesquisa em relação à possibilidade de que projetos transformadores sejam espaços de realização, alegria e prazer na atuação docente. Ao comparar a atuação nos projetos desenvolvidos com a que desenvolviam em metodologias tradicionais, baseadas em aulas expositivas, os participantes a caracterizaram como mais interessante, capaz de trazer mais alegria e menos desgastante. Consideram que, para os estudantes, os conhecimentos construídos tornam-se mais relevantes e significativos e são, por isso, aprendidos de forma efetiva.

Os participantes relataram que os projetos constituíram um espaço de escuta e participação para os estudantes, que pôde alcançar inclusive estudantes que em geral não se engajam nas atividades propostas a partir de metodologias tradicionais. Foi possível observar que o desenvolvimento dos projetos junto aos estudantes possibilitou uma melhor percepção de suas necessidades educacionais e a adequação das atividades levando-as em consideração. Tais informações indicam a potencialidade

da atuação a partir dos princípios propostos nas Comunidades de Aprendizagem para a construção de uma educação que seja efetivamente para todos, capaz de acolher as diferenças.

Quanto aos aspectos relativos à gestão central (que cabe à Secretaria de Educação) e local (direção da escola), alguns aspectos ganharam destaque nas entrevistas. A relevância e necessidade da manutenção e cuidado com o espaço físico da escola esteve presente na fala dos participantes, que enfatizaram o impacto do descuido com o ambiente na forma como os estudantes se sentem e agem nele. As falas dos professores nos levam à reflexão sobre o cuidado e valorização com o espaço físico da escola como uma forma de respeitar e valorizar também profissionais e estudantes.

A pesquisa possibilitou-nos a reflexão sobre a importância das relações de trabalho e da organização administrativa da escola para o bom andamento dos projetos e para que professores se sintam seguros e respeitados em sua atuação. Mudanças ocorridas repentinamente e sem diálogo com os professores tiveram impacto na atuação de todos os participantes, que mencionaram, além da interrupção momentânea de seus projetos devido às mudanças, o impacto emocional sentido quando ocorreram. Ressaltamos que, embora haja situações em que as mudanças são inevitáveis, o diálogo, a escuta aos professores e a participação de todos na construção das soluções seriam necessários para garantir o respeito aos profissionais e ao trabalho desenvolvido.

A presente pesquisa aprofundou-se na escuta aos professores, com o objetivo de compreender sua experiência, por considerarmos que podem ser atores chave para a transformação da educação. No entanto, acreditamos que seria de grande valor a realização de pesquisas com objetivo de compreender a perspectiva de outros atores envolvidos direta ou indiretamente em projetos educacionais transformadores: estudantes, familiares, gestores escolares, funcionários ou servidores da escola e professores que optam por não envolverem-se nesse tipo de projetos.

Alguns dos temas que emergiram na construção da pesquisa demandariam outras pesquisas e questionamentos. A relação de professores e estudantes com o espaço físico da escola, por exemplo, emergiu como um aspecto importante neste estudo, embora não fosse seu objetivo central. Entendemos que este é um tema importante a ser aprofundado, procurando compreender de que forma o cuidado, a manutenção ou mesmo a transformação do espaço físico da escola podem contribuir para a efetivação de uma educação de qualidade e transformadora.

Outro aspecto que não esteve presente nos objetivos desta pesquisa, mas que demanda pesquisas é o desenvolvimento de metodologias para avaliação dos resultados de projetos educacionais transformadores, que sejam alinhadas com os objetivos a que se propõem. Além da avaliação institucional, geral, faz-se necessário também o desenvolvimento de pesquisas sobre as metodologias utilizadas para avaliação do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes destes projetos.

Conforme defendido inicialmente, consideramos fundamental a aproximação entre a academia e iniciativas educacionais transformadoras, sejam elas desenvolvidas por escolas, coletivos ou grupos de professores. Diante dos grandes desafios enfrentados pelo sistema educacional

brasileiro, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que contribuam para a construção de soluções para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade e apta a lidar de maneira satisfatória com a diversidade e heterogeneidade do público a que deve atender. Esperamos que a presente pesquisa possa subsidiar ações em campos como a gestão escolar, a formação de professores, a psicologia escolar e a elaboração de políticas públicas voltadas à implantação e fortalecimento de projetos educacionais transformadores, para que possamos colaborar para construção da educação que desejamos.

Referências

- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 44-65. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>
- Asbahr, F. S. F. & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>
- Bauchspiess, C. (2019). *Psicologia Escolar e Comunidades de Aprendizagem: Caminhos para a Educação em Direitos Humanos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- Bock, A. M. B. (1999). A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 4(2), 315-329. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1999000200008>
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, 24(62), 26-43. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100003>
- Campolina, L.O. (2012). *Inovação Educativa e Subjetividade: A Configuração da Dimensão Histórico-Subjetiva Implicada em um Projeto Inovador*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- Campolina, L. O & Martinez, A. M. (2013). Fatores Favoráveis à Inovação: Estudo de Caso em uma Organização Escolar. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*. 13(3). 325-338.
- Campos, N. F. (2014). *A Experiência das Crianças em uma Escola Democrática: Olhares e Interpretações*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- Chagas, J.C. (2010). *Psicologia Escolar e Gestão Democrática: uma Proposta de Atuação em Escolas Públicas de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- Constituição Federal (1988).
- EcoHabitaré (s.d.). *Escolas em transição*. Recuperado de <http://ecohabitaré.com.br/escolas-em-transicao/>, em 30/04/2019.
- Figueiredo, L. C. M. (2008). *Revisitando as Psicologias: Da Epistemologia à Ética das Práticas e Discursos Psicológicos*. Petrópolis: Vozes.

Freire, P. (1968/2007). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P., Shor, I. (1996). *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2014). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Paz e Terra.

Galvão, I. (2004). *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.

González Rey, F. (2001). A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, 0(13). Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32815>

González-Rey, F. L.(2002). *Pesquisa qualitativa: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González-Rey, F.L. (2012). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia - Os Processos de Construção da Informação, 1ª. edição*. [Minha Biblioteca]. Retirado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522114139/>

Guzzo, R., Mezzalira, A., Moreira, A., Tizzei, R., & Silva Neto W. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 131-141.

Harres, J. B. S., Lima, V. M. R., Delord, G. C. C., Susa, C. I. C., Martinez, R. I. P. (2018). Constituição e Prática de Professores Inovadores: Um Estudo de Caso. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 20, e2679. Epub April 16, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/1983-21172018200107>

Kohan, W. (2014). *O mestre inventor? Relatos de um viajante educador*. (2ª. ed) Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Lacerda, M. P. (2011). Redes de cooperação e solidariedade em cotidiano escolar. *Revista Educação em Questão*, 40(26), 48-68. Recuperado de: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4040>

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Loureiro, M. C. S. (1997). Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação? In M. H. S. Patto. (Org) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75. Recuperado em 17 de outubro de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2001000100007&lng=pt&tlng=pt.

- Mariguela, M. (1995). Epistemologia da Psicologia. Piracicaba: Editora UNIMEP.
- Ministério da Educação (2015). Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica. Disponível em <http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao> Acessado em 26 de maio de 2017.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000200005>
- Nascimento, W. F. (2007). Pensando a escola: entre a formação e a liberdade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 6/7, maio/2006-abr./2007. Recuperado de: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/5188/4362>>.
- Neill, A. S. (1960). Liberdade sem medo. São Paulo: IBRASA.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação* (2ª. ed).(pp 15-35).Lisboa: Publicações Don Quixote.
- Nóvoa, A. (2000).Apresentação. In A. Nóvoa (Org.) *Vida de Professores* (pp 9-11). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000).Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.) *Vida de Professores* (pp 11-31). Porto: Porto Editora.
- Nunes, J. A.(2004) Um Discurso sobre as Ciências 16 anos depois. In B. S. Santos(Org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um Discurso sobre as Ciências Revisitado*. São Paulo: Cortez.
- Nunes, L.L., Alves, S. S., Ramalho, J. V., & Aquino, F. S. B. (2014). Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. *Educação e Pesquisa*, 40(3), 667-682. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014091471>
- Oliveira, K. L., Cantalice, L. M. de, Joly, M. C. R. A., & Santos, A. A. A. (2006). Produção científica de 10 anos da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (1996/2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 283-292. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000200011>
- Oliveira-Menegotto, L. M., & Fontoura, G. P. (2015). Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 377-386. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192869>
- Passos, C., Silva, C., Alvim, D. & Pacheco, J. (2017). GAIA Escola: construindo Comunidades de Aprendizagem para um mundo sustentável - Cartilha 1. EcoHabitare.
- Patacho, P. M. (2011). Práticas Educativas Democráticas. *Educação e Sociedade*,114(32), 39-52. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a03v32n114.pdf>
- Patto, M. H. S.. (1997). Para uma Crítica da Razão Psicométrica [Versão eletrônica], *Psicologia USP*, 8(1), 47-62.
- Pedroza, R. L. S. (2003). A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Pedroza, R.L.S. e Maia, C.M.F. (2016). Possibilidades de pensar a relação Psicologia Escolar e políticas educacionais: o caso da extensão universitária. In H R. Campos, M. P. R. Souza e M. G. D. Facci (Orgs.). *Psicologia e Políticas Educacionais* (pp 233-249.). Natal: EDUFERN.

Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 22(2), 355-364.

Portugal, F. T. (2010). Psicologia e história no pensamento social de Manoel Bomfim. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(2), 596-612. Recuperado em 18 de dezembro de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000200018&lng=pt&tlng=pt.

Pulino, L. H. C. Z. (2010) *Filosofia, Pedagogia e Psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si*. In: Walter Omar Kohan. (Org.). *Devir-criança da Filosofia: Infância da educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, v. , p. 153-164.

Quevedo, T. L. (2014). *Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Rogers, C. (1978) *Liberdade para Aprender*. (4ª.ed.) Belo Horizonte: Interlivros.

Saviani, D. (1989) *A filosofia da educação e o problema da inovação em educação*. In: GARCIA, W. E. (org). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, p. 15-29.

Singer, H. (1997). *República de Crianças: Sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec.

Souza, V. L. T., & Placco, V. M. N.S. (2008). O auto-respeito na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 729-755. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000300009>. Acesso em 09/02/2019

Todos pela educação (s.d.). *Cenários da educação*. Recuperado de <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao>

Tomás, C.; Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. II Encontro de Sociologia da Educação: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>

Vigotski, L.S. (2003) *A formação social da mente*. (6ª. ed) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984).

Vigotski, L.S. (2004) *Psicologia Pedagógica*. (2ª. ed). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1926).

Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas* (Vol. III). Madri: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1931).

ANEXOS

Anexo A – Roteiro de Entrevista Semi-estruturada

Dados:

Nome;

Área de formação;

Tempo de atuação no magistério (na rede pública/nesta escola/ em rede particular)

Questões:

1. Você poderia descrever o projeto que desenvolveu com suas turmas ao longo deste ano?
2. Como você vê sua relação com os estudantes? Como está? Percebeu mudanças?
3. O que te motivou a adotar práticas alternativas (a mudar sua forma de trabalho)?
4. Olhando para trás, como você se vê antes de iniciar o projeto? E agora?
5. Como têm sido para você desenvolver esse projeto?
6. Você tem enfrentado desafios ao longo da realização do projeto? Quais?
7. Como seria desenvolver esse projeto em condições ideais?
8. Há algo mais que você gostaria de comentar sobre sua vivência em sala de aula ao longo desse ano?

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto “TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO: PROCESSOS SUBJETIVOS ENVOLVIDOS NA ADOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS” .

O objetivo desta pesquisa é analisar as concepções de professores e estudantes envolvidos em projetos que visam à transformação das práticas educacionais.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação será por meio de realização de entrevista individual, observação do trabalho desenvolvido em sala de aula e disponibilização de documentos (planejamentos, avaliações, etc.) que considere importantes para a compreensão do seu projeto. Informamos que você pode se recusar a participar de qualquer procedimento que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Instituição Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de no mínimo cinco anos, após isso serão destruídos ou mantidos na instituição.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para Marcela Araujo Moraes Ribeiro, na instituição Universidade de Brasília telefone (xx) xxxxxxxx, entre às 8h e 18h, de segunda a sexta-feira.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/CHS cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o participante da pesquisa.

Eu, _____ (nome do(a) participante) estou de acordo como informações apresentadas neste Termo e concordo em participar da pesquisa.

De acordo,

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável
Marcela Araujo Moraes Ribeiro

Brasília, ____ de _____ de _____