

O COTIDIANO ESCOLAR NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: RECONHECENDO OS CONTEXTOS PEDAGÓGICOS

Elaine Conte¹

Fernanda Roth da Costa²

Bernadeth Vital Avelino Filha³

Resumo: O estudo etnográfico tem como objetivo compreender o cotidiano escolar sob o ponto de vista dos acadêmicos de diferentes cursos de licenciatura de Canoas/RS. Trata-se de uma investigação coletiva desenvolvida no primeiro semestre de 2016, nas disciplinas de Didática e Currículos de uma universidade comunitária. A partir de um roteiro preestabelecido, objetivou-se a análise do Projeto Político Pedagógico, do planejamento adotado pelos professores, bem como identificar os modelos educativos vigentes e as rotinas escolares. Com base nos relatos foi possível discutir as mudanças na práxis educativa por meio do engajamento e do reconhecimento dos contextos, rearticulando o ensino e a pesquisa ao exercício de formação profissional.

Palavras-chave: Observação; Cotidiano escolar; Práxis pedagógica.

Articulations of the daily school with university training: recognizing the pedagogical contexts

Abstract: The ethnographic study aims to understand everyday school life from the point of view of academics from different undergraduate courses in Canoas/RS. This is a collective investigation carried out in the first semester of 2016, in the disciplines of Didactics and Curriculum at a community university. From a pre-established script, the objective was to analyze the Pedagogical Political Project, the planning adopted by the teachers, as well as identify the current educational models and school routines. Based on the reports, it was possible to discuss the changes in educational praxis through engagement and recognition of contexts, linking teaching and research to the exercise of professional training.

Keywords: Observation; School daily; Pedagogical praxis.

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste estudo uma reflexão teórico-interpretativa das experiências oriundas de disciplinas comuns para os cursos de licenciatura (a

¹ Universidade La Salle (elaineconte@yahoo.com.br)

² Universidade La Salle (fernandarothdacosta@gmail.com)

³ Universidade La Salle (bernadeth.avelino@gmail.com)

saber: Didática; Currículos e Programas⁴), para depois pesquisar com o campo empírico. Analisamos aspectos que envolvem a práxis educacional, no sentido de proporcionar aos licenciandos um olhar mais acurado sobre as potencialidades do trabalho educativo interdisciplinar para promover um contato direto com o cotidiano escolar e a forma como se desenvolvem as relações profissionais e a construção dos saberes nesse universo. O cotidiano escolar enquanto lugar transformador do conhecimento pedagógico exige o trabalho interdisciplinar⁵ para referenciar a ação educativa em contextos de experiências e situações de trabalho (CERTEAU, 2014). A atitude interdisciplinar implica o diálogo com outras áreas e fontes do saber, a partir de um fenômeno humano e plural. Hilton Japiassu (2016, p. 03) afirma que o grande desafio “[...] neste início do século e milênio é a contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários, do outro, a persistência de um modo de conhecimento ainda privilegiando os saberes fragmentados, parcelados e compartimentados”. Frente a isso, cabe aos espaços formativos universitários o desafio do trabalho e socialização com a cultura profissional, dando condições de possibilidade aos licenciandos de entrarem em contato com o cenário escolar e as formas de concepção do mundo, proporcionando uma experiência prática no ambiente profissional. Para Formosinho (2009, p. 226), “o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes”, decorrente da relação com o contexto educacional, objetivando o desenvolvimento profissional autônomo, o aperfeiçoamento da realidade escolar no exercício da práxis pedagógica.

Os acadêmicos das disciplinas de Didática e de Currículos e Programas foram incentivados no primeiro semestre de 2016 a compreender o cotidiano da sala de aula com uma imersão na práxis, buscando indagar sobre as características das escolas, bem como compreender e avaliar o campo escolar enquanto parte de uma totalidade social, incluindo a visibilidade à práxis pedagógica, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e o planejamento dos professores da educação básica. A experiência foi idealizada em uma universidade comunitária, localizada em Canoas/RS e o trabalho de campo implementado em ambientes escolares municipais, estaduais e particulares de ensino, de livre escolha dos

⁴ Aqui o currículo não é pensado como uma coisa, como um programa ou curso de estudos. “Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve, não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político se quisermos que ele corresponda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social” (APPLE, 2006, p. 210).

⁵ A educação é um campo interdisciplinar porque depende de ações humanas, da demarcação de dispositivos culturais e de suportes vinculados à memória e às esferas do conhecimento, tendo base no reconhecimento e na criação de pontes para o processo de (re)construção sociocultural.

graduandos. Partindo dessa compreensão, tecemos relações com os saberes e fazeres do cotidiano escolar para potencializar e dialogar com a própria formação docente em Curso Superior. Após a pesquisa de campo foram elaborados relatórios pelos acadêmicos e debates coletivos nas apresentações finais dos mesmos. O objetivo foi demonstrar a contribuição do trabalho de campo para revisar os conhecimentos do cotidiano escolar da Educação Básica, por intermédio da análise das percepções dos acadêmicos em relação às disciplinas de Didática e de Currículos e Programas. A pesquisa compreendeu as potencialidades do cotidiano escolar para (re)pensar as teorias e a práxis pedagógica, para a reelaboração dos horizontes teórico-práticos e das estratégias político-curriculares estudadas nas disciplinas. Diante do exposto, acreditamos que qualificar o ensino acadêmico, por meio da aproximação da realidade escolar, vivê-la, refletir sobre ela possibilitará a todos reverem suas pedagogias, modificá-las e contextualizar seus planejamentos, práticas e experiências de ensino.

Contudo, há ainda um modelo de formação de professores entendido como aquele no qual se aprende a ser professor observando quem sabe dar aulas e, posteriormente, repetindo o que foi observado (VAILLANT; MARCELO, 2012). As atividades percebidas nos PPPs dos cursos, em sua maioria, pautam-se em um bom modelo para se ensinar. Pouco percebemos um processo investigativo, de construção contínua do conhecimento pedagógico, pois a maior parte das inserções na escola acontecem em momentos pré-determinados do currículo, com disciplinas e cargas horárias definidas. (FOZETTO; MARTINEZ; KAILER, 2020, p. 16).

Salientamos que o planejamento das disciplinas acadêmicas teve dois momentos distintos. No primeiro trimestre foram apresentadas e repensadas as concepções didáticas, de currículos e programas vigentes, de acordo com os referenciais básicos das disciplinas, por meio de aulas expositivas dialogadas, debates em grupos e interlocuções com Ruben Alves “O currículo dos urubus” e outros pensadores mencionados no desenvolvimento desse texto. No segundo trimestre foram feitas as observações de campo sobre o que foi estudado e as perspectivas atuais do cotidiano escolar, tendo em vista os desafios existentes na práxis. O estudo está alicerçado na perspectiva etnográfica da prática escolar mediante a observação que permite transitar entre observação e análise, entre teoria e empiria à obtenção dos dados. Este tipo de pesquisa propõe a descrição do campo escolar em processo dinâmico e inacabado, conferindo autoridade à comunidade e àqueles que cooperam e falam uns com os outros, pela coleta de

dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas, linguagens, significados, relação teoria e prática e comportamentos do grupo em questão. Tudo isso colabora para a (re)elaboração de sentidos, concepções e práticas através de saberes sociais. Tal tendência tem “um enfoque mais holístico do que o método quantitativo. Além disso, ela dá mais atenção aos aspectos subjetivos da experiência e do comportamento humano”. (BAPTISTA; CUNHA, 2007, p. 173).

O teor desta pesquisa discute inicialmente a questão da práxis pedagógica, com base em Vázquez (1997), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como princípio para a gestão democrática da escola, com base em Gadotti (2000), Moreira e Silva (1997) e Gimeno Sacristán (1999), e o ato educativo como possibilidade de produzir sujeitos singulares e históricos, num projetar-se inacabado, com Saviani (2008), Silva (2010) e Freire (1987; 1996; 2006). Nas considerações finais, retomamos o estudo feito na busca de novos sentidos para o trabalho pedagógico e formativo dos graduandos sobre a observação no campo escolar. Defendemos que para dar sentido ao trabalho pedagógico é fundamental o choque com a realidade da educação básica como forma de aproximar a formação acadêmica das perplexidades, tensões, estranhamentos e contradições da práxis pedagógica, no movimento dialético entre o cotidiano escolar e a formação universitária (CUNHA, 2014).

CAMINHOS E INTENCIONALIDADES ÀS REALIDADES CONCRETAS

A pesquisa de cunho etnográfico leva em conta o cotidiano escolar e implica uma pesquisa exploratória, cujo propósito é aproximar o pesquisador da cultura estudada ou do fenômeno onde ocorre e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. É dessa forma que entramos em contato direto com diferentes situações escolares mediante a observação, para a obtenção dos dados que poderão ser ressignificados na dimensão hermenêutica. Este tipo de pesquisa propõe a descrição do contexto em processo dinâmico e inacabado, conferindo autoridade à comunidade e àqueles que cooperam e dialogam intersubjetivamente, pela coleta de dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas, linguagens, significados, relações e comportamentos do grupo em questão, colaborando para a (re)elaboração de sentidos à existência coletiva. Também se caracteriza como uma pesquisa de campo empírico, visto que “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos” (JOSÉ FILHO, 2006, p. 64).

O trabalho aconteceu no processo e na dinâmica das relações institucionais, cuja preocupação norteou o significado e o sentido dos fatores socioculturais e envolveu um trabalho de campo dos atores (graduandos), a descrição dos dados coletados e a formulação de hipóteses, num estudo aberto, flexível e reconstruído constantemente, repercutindo em inquietações trazidas à tona neste ensaio. A prática de observação nas escolas foi realizada no mês de maio de 2016 e considerada para análise os dados coletados por setenta (70) estudantes de graduação em diferentes cursos de licenciatura (Pedagogia, Educação Física, Ciências Biológicas, História, Geografia), matriculados nas disciplinas de “Didática” (41 acadêmicos/as) e de “Currículos e Programas” (29 acadêmicos/as). Portanto, todos os graduandos(as) realizaram a observação e a coleta de informações nas escolas. O nível de ensino analisado foi a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), na qual os acadêmicos estiveram inseridos e foram os próprios graduandos que fizeram a seleção das escolas. Os critérios de seleção foram desde a proximidade com a sua residência ou porque frequentaram essas escolas, ou ainda pelo fato de já atuarem nessas instituições de ensino.

Para a realização da observação, elaboramos um roteiro comum a ser seguido por todos os setenta (70) graduandos que realizaram a observação, a saber: 1) Verificar os Projetos Político Pedagógicos - como estão descritos; que elementos compõem; descrever a concepção de educação adotada; 2) Observar a dinâmica do educador, suas estratégias, metodologias e a evidência de planejamento. Dessa forma, os graduandos tiveram que elaborar um relatório das atividades e depois fizeram a exposição oral das observações aos colegas da turma e foi partir daí que realizamos as análises e discutimos os dados.

Trata-se, portanto, de aproximar as concepções teóricas formativas das ações concretas, tendo como objetivo refletir sobre a (re)construção de metodologias e a projeção de estratégias político-educativas que se relacionem com os princípios da crítica e da autoavaliação contínua. Compreendemos que esses processos são essenciais para que os(as) graduandos(as) reconheçam os saberes necessários às práticas educativas e atribuam sentido aos conhecimentos teóricos das disciplinas revelados no pensar sobre os diferentes contextos experimentados nas escolas, a formação dos profissionais em articulação com a coordenação pedagógica, subsidiando a construção de interações e correlações formativas. Muitas vezes, a própria lógica da formação acadêmica isola o que é preciso debater e questionar nas disciplinas dos contextos onde são gerados, surgindo desta forma os paradoxos que hierarquizam essas duas atividades.

Este estudo tem sua relevância ao proporcionar o reconhecimento dos diferentes contextos de sala de aula nas escolas observadas, articulado à formação universitária, que integra ensino, pesquisa e extensão, processos basilares para a construção da formação crítica dos educadores, bem como os saberes necessários à prática educativa, destacando que essas práticas precisam ocorrer não apenas nos momentos dos estágios obrigatórios das licenciaturas. O reconhecimento intersubjetivo à necessária revisão e atualização da práxis pedagógica implica em transcender os maniqueísmos e a centralização das práticas pedagógicas, na tentativa de reelaborar ações colaborativas através da interdependência, que aproxima “prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender”. (FREIRE, 1996, p. 106-107).

A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Debater sobre a práxis pedagógica é algo desafiador, não só para os acadêmicos que estão no movimento formativo, mas também para o docente, que precisa autoavaliar-se em sua própria prática para detectar problemas, conflitos e refletir sobre as experiências pedagógicas investigadas. A práxis nos viabiliza uma interpretação de mundo, que implica em conciliar as exigências da práxis pedagógica historicamente construída com as demandas da atividade profissional diária. A práxis ocorre no mundo da vida e tem um sentido real e objetivo no cotidiano, onde as pessoas interagem por meio de representações sociais, de posicionamentos e até de (auto)alienação ao longo do processo educacional. Cabe ressaltar que nem toda atividade é uma práxis se não desenvolver uma modificação, um estranhamento, uma perplexidade e diálogo relacional de conteúdo ou de realidades, pois acaba recaindo na mera reprodutibilidade.

Para reconhecer a existência de problemas técnico-científicos, pedagógicos, sociais e profissionais, o educador que repensa a própria prática lança possibilidades que permitem o estranhamento da realidade. Isso é condição de possibilidade para a conversação e a transformação social, que se (re)constrói por processos formativos e na interação com os outros. É fundamental pensar a práxis pedagógica como um fator determinante para a tomada de posição dos acadêmicos, na dialética de análise das relações sociais expressas no cotidiano escolar e no aprofundamento das relações de institucionalização-dominação-resistência sociocultural. Dessa forma, consideramos a importância da teoria aliada à prática para uma transformação social e realização do sujeito no mundo,

com base na reflexão sobre sua própria prática. Será através da reflexão que o educador poderá (re)conhecer o(s) problema(s) que enfrenta em sua prática para traçar estratégias de superação dos percalços. O educador precisa manter viva a simbiose de ensinar e aprender junto com os outros, no trabalho colaborativo, para poder refletir sobre o próprio trabalho, desde a realização, passando pela revisão e melhoria da atuação.

De acordo com Vázquez (1997, p. 207), “uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”. Desta forma, podemos perceber que o educador precisa ter um embasamento teórico para justificar e (re)planejar a prática, bem como para entender as experiências vividas durante a prática docente. A reflexividade implica na capacidade do educador em investigar a prática para atualizar constantemente sua ação docente. Mas, “nós, professores, dispomos destes conhecimentos? Ou, dito de outra forma, temos referenciais teóricos validados na prática que podem não apenas descrevê-la, com também explicá-la, e que nos ajudem a compreender os processos que se produzem nela?” (ZABALA, 1998, p. 14).

Zabala (1998) compreende que o saber teórico auxilia para o entendimento mais profundo das experiências vividas na prática e vincula o trabalho docente aos contextos políticos e socioculturais, na dialética entre ação instrumental e comunicativa, para construir uma cultura escolar crítica propícia à autonomia. Toda ação do educador inicia no fazer-pensar cotidiano da reflexão teórica sobre a prática, cuja experiência, se avaliada corretamente, leva a mudanças na prática. Desta forma, os educadores agem por princípios educativos, éticos, científicos e políticos quando integram dialeticamente teoria e prática. Então, observamos a importância do aporte teórico na compreensão das situações vividas em sala de aula e no entorno escolar, já que os referenciais justificam e validam a prática docente. Para tanto, é preciso superar a verticalidade e unidirecionalidade das ações pedagógicas que se limitam a aplicação de conteúdos de ensino e aprendizagem, para uma reciprocidade de ação entre diferentes momentos, gerações, discursos e realidades.

É preciso reconhecer a pesquisa como princípio científico e educativo na relação com a prática formativa docente e discente, propondo a compreensão dos saberes vivenciados e do papel social que desempenhamos, na evolução e transformação do ato de ensinar e de aprender sempre. Assim, precisamos

promover atividades formativas que contemplem a observação e a renovação do trabalho do educador desde o início do curso, para que os estudantes se depararem com as diferentes práticas e possam refletir sobre a cultura escolar, para projetar novas ações às especificidades da educação. Na verdade, o próprio currículo é norteado por diversas influências da tradição cultural que afetam a aprendizagem dos sujeitos no cotidiano escolar e o agir pedagógico. Embora muitas rotinas e dinâmicas escolares estejam ocultas no planejamento do professor, os estudantes aprendem no fazer cotidiano em meio às diversas interações humanas, práticas sociais, atitudes, comportamentos, hábitos, gestos, percepções, que vigoram no meio escolar. (MOREIRA; SILVA, 1997).

Para Lüdke (2001), a pesquisa é o alicerce científico educacional, pois sem a investigação em sala de aula, o trabalho pedagógico da formação do educador toma uma perspectiva reprodutivista, operacional e passiva do ensino, repassando para os estudantes informações que recebeu de outros autores. É a formação científica adequada dos educadores que manifesta as intencionalidades pedagógicas e os elos entre os princípios científicos e educativos do ofício. Trata-se de um princípio científico e educativo na formação dos educadores, pensando em um educador como um pesquisador que (re)constrói saberes compartilhados entre os estudantes, com trocas de saberes, culturas e visões de mundo diferentes que os estudantes e o educador trazem consigo, o que envolve um processo de relações intersubjetivas que acontece por meio da criação de espaços e situações que promovam desafios e questionamentos. Essa dimensão do trabalho pedagógico requer uma formação ampla e profissional tornando o educador também um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus colegas educadores e pesquisadores, dialogando com a comunidade escolar, buscando saberes necessários para o trabalho que desenvolve.

ESCLARECENDO AS CONTROVÉRSIAS DO PPP

Com base nas informações apresentadas pelos graduandos sobre o PPP, evidenciamos que há grandes diferenças nas escolas de Canoas/RS, de modo que algumas escolas disponibilizaram o PPP, mas muitas negaram o acesso sem justificativa, outras ainda ficaram de enviar o que na verdade não aconteceu. Alguns acadêmicos relataram o PPP como algo solto, isolado ou como um documento pouco acessado ou disponível para poucos, gerando experiências particulares e a carência de realizar acordos sobre a viabilidade de práticas com os objetivos comuns da formação, bem como a fragmentação e inviabilização do debate sobre as questões presentes em um currículo oculto da formação dos

educadores. Ao tecermos as primeiras análises em diálogos coletivos em sala de aula, verificamos a atualidade das palavras de Tomas Tadeu Silva (2010, p. 78), quando afirma que “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Na verdade, o professor compõe no desenvolvimento profissional e do currículo diferentes docências, visto que ele incorpora distintos modelos escolares, orientações e compreensões sobre a profissionalidade e apresenta graus de autonomia e autoria na própria ação pedagógica e manejo dos componentes curriculares.

Nóvoa (1995) diz que a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes, excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de reflexão, de trabalho e de saber como fazer. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indignação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas, etc. Nóvoa (1995, p. 25) reforça que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência”. Soma-se a essa preocupação, o fato das difíceis e precárias condições de trabalho agravado, nos últimos dez anos, por esforços para sobreviver em função dos baixíssimos salários. Charlot (2014, p. 1) comenta que:

Ser Professor (a) sempre é um desafio, sejam quais forem a sociedade e o contexto. [...] As formas como se desenrola esse desafio e se vivem essas contradições são relacionadas com o contexto social e cultural. Estamos vivendo, na sociedade contemporânea, profundas mudanças na relação com o desejo e na relação com o saber. Além disso, essa sociedade está pedindo ao Professor cada vez mais coisas, muitas vezes vagas e até contraditórias. Por exemplo, o Professor deve ser construtivista em uma escola organizada para práticas tradicionais e com alunos que querem, antes de tudo, passar de ano. O que fazer? Chorar? Ou considerar que o trabalho do Professor, na sociedade contemporânea, é, ao mesmo tempo, impossível de ser feito e mais importante do que nunca. E, talvez, mais interessante...

O tratamento dado ao professor em tempos de cultura digital, que desenvolve um trabalho interdisciplinar e complexo de reflexão, de (re)planejar como exercício constante de mobilização do pensar sobre que se está fazendo na

educação remota, por exemplo, parece relegado à categoria de proletariado, cada vez mais *commoditizado* (ANTUNES, 2018). Por sua vez, um currículo flexível e baseado na prática educativa das realidades escolares é produzido em um processo social permanente e de devir histórico onde todos os participantes da escola podem refletir, ensinar e aprender, criando ideias, abordagens e métodos que respondam à realidade pungente da vida social. Outro dado importante, é que poucas escolas realizaram coletivamente a construção do PPP, por isso, o documento passa a ser um produto dissociado da prática pedagógica e, muitas vezes, esquecido em gavetas das secretarias das escolas. Ora, considerando a importância do PPP e a sua negligência deste na cultura escolar ficam ameaçados também os referenciais crítico-reflexivos da práxis pedagógica, que guiam a atuação do professor.

Em relação aos planejamentos, os graduandos constataram que muitos educadores têm como estratégia pedagógica a articulação entre a teoria e a prática, ampliando os desafios que levam ao reconhecimento mútuo, aprofundando as contradições e valorizando as diferenças culturais. Contudo, uma minoria dos educadores utiliza planos de ensino improvisados, condicionado por automatismos escolares, de um agir conformista e nutrido com o sentimento de (in)formado, que surge como uma forma de naturalização dos processos de ensino. O problema disso é que quando simplesmente repetimos a tradição sem questionar o cotidiano, também fechamos os canais de comunicação para repensar ou ressignificar o que aprendemos. Com base nesses dados, podemos articular que a ação educativa implica um enraizamento nos saberes culturais cotidianos para dialogar criticamente com as distinções do processo de trabalho pedagógico como forma de vínculo para reaprender a ver as relações do cotidiano e motivar a pensar e a dialogar com o mundo conflituoso a fim de humanizá-lo.

Luckesi (1992, p. 121) destaca que “o planejamento é um conjunto de ações que são preparadas projetando um determinado objetivo, em outras palavras é um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”. O planejamento é a arte de educar interdependente, é o cerne da ação reflexiva, porém, só é possível através da avaliação do processo educativo, que implica exame, autoconhecimento e reflexão sobre as ideologias, os valores, os conteúdos, os interesses, especialmente no campo educacional de atuação com o outro.

A ambiguidade que apontamos nessa reflexão revela que a gestão democrática dos processos comunicativos é condição para que a escola se torne

um espaço das trocas de conhecimentos, uma vez que a participação, o respeito mútuo e o comprometimento dos educadores pode oportunizar o exercício crítico da autoria coletiva, que conduz ao apreender o mundo. Se a educação está desprestigiada, os educadores desmotivados e os estudantes desinteressados pela escola, então deveríamos repensar as próprias matrizes teóricas do trabalho educativo. Destaca-se que a motivação pode ser um fator determinante para a aprendizagem, mas verificamos em algumas observações a sua inexistência, devido ao ensino descontextualizado e abstraído da realidade, dos interesses técnico-científicos que movem a práxis vital, bem como dos potenciais de contradição e dos interesses diversos reprimidos. Segundo as percepções dos acadêmicos em torno dos PPP das escolas, eles operam engessados a formalismos legais e, portanto, devem ser revisados para atender ao próprio conhecimento do mundo como algo em constante reconstrução. Tudo indica que é uma tarefa e responsabilidade social da escola o PPP como um ponto de partida, não representando uma solução, mas a possibilidade de tratar problemas da lógica formal do agir pedagógico (GADOTTI, 2000).

Sendo assim, um PPP é dotado de intenções e ações, sendo que a primeira de suas dimensões compreende o compromisso com a formação de um campo em inter-relações com a sociedade. Essa dimensão política também inclui a arte de governar ou agir com os outros, atitude que pode ser observada nas ações práticas e na organização do trabalho pedagógico. Desta forma, a educação é um ato político, indissociável das práticas e experiências sociais, desenvolvido no cotidiano das relações escolares, seja nos planos de aula, na metodologia ou nas avaliações, enfim, esta dimensão política está presente em toda práxis pedagógica. Vale lembrar que um PPP permite o conhecimento de teorias, concepções, modos de ler, interpretar a realidade e agir nos contextos, englobando também o plano político e curricular da configuração socioeducativa na formação, como condição de ultrapassagem da lógica formal em articulação de aprendizagens dialéticas. “Ao observar nossas instituições educacionais veremos que as coisas tácitas que são ensinadas aos estudantes reproduzem de forma aproximada as disposições e os traços de personalidade que esses estudantes necessitarão posteriormente ao ingressar no mercado de trabalho” (APPLE, 2006, p. 83).

Se a realidade concreta antecede o processo de conhecimento e elaboração do PPP das escolas, sabemos que unir toda essa complexidade não é uma tarefa fácil, mas é pensando e construindo juntos, que desenvolveremos o princípio de uma gestão democrática e participativa, diminuindo as formas de centralização do poder por decreto. Mas, a construção do PPP requer um tempo para o

amadurecimento de ideias coletivas, para que o autoritarismo não se sobressaia às questões principais de uma pedagogia democrática e dialógica, despertando o sentimento de pertencimento a uma comunidade. O PPP como um projeto alicerçado em um trabalho pedagógico e democrática revela o enfrentamento de conflitos, exclusões e marginalização, para saber lidar com a diversidade cultural e respeitar as singularidades. A função do educador é potencializar a condição humana por meio das conversações sociais, visto que “por meio das ações que realizam, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 31).

É esse posicionamento (auto)crítico frente aos desafios da educação que queremos despertar nos(as) graduandos(as), que assim como o PPP deve alinhar-se com a realidade escolar. Essas recontextualizações são imprescindíveis para melhor compreender a relação teoria-prática na formação dos educadores em espaços acadêmicos e promover uma articulação dialética dessas instâncias no reconhecimento social, sem abandonar a preocupação com os conteúdos. Cabe à educação incorporar também as tendências transformadoras para criar condições para que todos os discentes tenham uma formação crítica, comunicativa, reflexiva e engajada com a realidade escolar, desenvolvendo cidadãos que proponham uma transformação educativa da sociedade, com respeito às diferenças culturais, assim aprendendo a se (re)construir nessa complexidade social como ponto de partida.

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam. (PIMENTA, 2012, p. 44).

Prosseguindo a reflexão, lançamos a seguinte problematização: Como reafirmar um olhar aberto e crítico-reflexivo diante do contexto educativo e das transformações sociais para contribuir no processo de formação pedagógica? Precisamos despertar as potencialidades destes profissionais para a complexidade, incompletude e as múltiplas articulações da práxis educativa. Assim, os processos formativos e sociais só ganham sentido por meio de uma educação problematizadora e crítico social dos conteúdos, direcionados à contestação dos paradigmas da pedagogização, que tendem a instrumentalizar a comunicação por meio de instâncias de controle ou ativismos irrefletidos do

cotidiano. Ser educador é um processo que implica construções de sentido do mundo social e aprendizagens de revisão e reformulação constante de discursos, de preconceitos, de textos, de tecnologias e de múltiplas fontes como forma de conferir validade ao processo de ensinar e aprender, num campo de forças, tensões e interdependência formativa.

A educação problematizadora contribui para a formação de sujeitos críticos, pensantes, pois instiga os participantes a questionar o mundo, perceber a condição humana de inacabamento e a buscar novos saberes (FREIRE, 1987; 2006). Formar educadores críticos e com a capacidade de dialogar e fazer relações é o que provocará as mudanças na educação e na sociedade, pois ao desenvolver a criticidade deixa de ser um indivíduo alienado e passa a ser um sujeito questionador das desigualdades e injustiças, já que percebe as exclusões e opressões sociais. Para Saviani (2008), a educação constitui-se num processo de trabalho, em que o ser humano precisa da produção do saber para posterior reprodução (consumível), e para que as novas gerações se apropriem deste saber da humanidade. O ser humano é produtor de sua existência e essa se dá através do trabalho, também de sua práxis e cultura. Nessa concepção, a educação tem a finalidade de (re)produção do saber, e nesse caso, os educadores tornam-se produtores de conhecimentos próprios, a partir de esquemas conceituais abertos à interação comunicativa, do que dependem as atividades de ensino.

Desta forma, a universidade precisa redimensionar os modos de pensar, sendo um espaço de debate e discussão, para que o sujeito seja capaz de educar-se e transformar-se, organizando um trabalho de planejamento cooperativo como uma forma de desenvolver a aprendizagem, criando possibilidades formativas, enfatizando a realidade dos educandos e não subjugando o conhecimento construído, a fim de estimular a pesquisa e a curiosidade. Desde o período da licenciatura, é necessário que os acadêmicos se assumam como educadores e protagonistas envolvidos no processo pedagógico, de uma práxis social dinâmica e transformadora através do reconhecimento e da autorreflexão. Na medida em que assumimos o caráter de pesquisador e pesquisado na própria dinâmica formativa, projetamos ações interdisciplinares com futuros professores na direção da crítica reflexiva e da descoberta de realidades concretas, dando sentido às situações de trabalho de professores em exercício permanente (PIMENTA, 2012). O cotidiano escolar também é um lugar de formação e de diálogo sociocultural, relacionado ao problema da ciência, da socialização dos saberes, por isso apostamos como saídas formativas a necessidade de retomada da

valorização da prática social, pois precisamos (re)aprender a pensar, a sentir, a conhecer, a pesquisar e isso interessa à educação.

Estas práticas de observação e investigação auxiliam os acadêmicos na análise da realidade, visto que a tarefa de educar e de ser educador em um contexto de crise de autoridade pedagógica e descrédito com relação ao seu papel social e os dilemas socioeconômicos que se enfrenta não é tarefa fácil. Os interesses do sistema capitalista ocasionaram grandes dificuldades aos educadores, que precisam dar conta dos conteúdos programados, com o intuito de preparar os estudantes para o competitivo mercado de trabalho para sustentar esse atual sistema desafiador, competitivo e desumano. O educador acaba adentrando mesmo involuntariamente nesse círculo vicioso de padronização, de professor máquina, contribuindo através da sua profissão, na propagação de uma escola empresa, de uma pedagogia de resultados (SAVIANI, 2008). As cobranças por eficácia e produção que são feitas aos educadores pelas diversas instâncias sociais e educacionais acabam reduzindo os momentos de diálogo e de experiência com a alteridade, já que estes são resultados de um sistema de competências e treinamento para o uso de materiais prontos, capacitando os educadores para dominar e operar as tecnologias (para avaliações unificadas), no movimento contraditório de expansão e redução de custos, esquecendo-se da complexidade do que é tecido e pensado junto. Daí a importância de uma reflexão crítica sobre o significado da ação educativa no cotidiano escolar para favorecer a relação dialética entre teoria e prática na formação acadêmica, ajudando assim a materializar o sentido do trabalho educativo na práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, notamos uma mudança de percepção dos estudantes, que passaram a compreender as características do PPP, de forma articulada com os contextos e a reconhecer a importância do cotidiano escolar, para construção de projeções de aula numa tomada de consciência em sintonia com as práticas socioculturais. É preciso reconstruir práticas formativas que rompam com os isolamentos formais e artificializados entre as teorias e as práticas educativas, no sentido de engajar os estudantes universitários no campo de atuação, que possibilita um contato entre sujeitos e o mundo social. Em relação aos planejamentos, os graduandos constataram que muitos professores têm concepções construtivistas, de respeito aos conhecimentos dos educandos, num esforço de articulação entre a teoria e a prática, mas que visualizam também

planejamentos improvisados e destituídos de uma Pedagogia científica (PUGENS; CONTE; HABOWSKI, 2020).

Esses fatos permitiram estimular o reconhecimento dos contextos pedagógicos e aproximar os graduandos das perplexidades do cotidiano escolar, mostrando-se uma experiência enriquecedora para todos refletirem sobre os discursos legais e as ações concretas. A mobilização, a abertura e a renovação para pensar o planejamento e as práticas pedagógicas exige que após a investigação escolar possamos problematizar os resultados obtidos e as fronteiras dos conhecimentos, na tentativa de elaboração e acolhimento de novas práticas. Diante do exposto, percebemos que o apelo à aplicação imediata das teorias sufoca o potencial crítico de pensar sobre o planejamento e a realidade escolar, o que acaba submetendo as teorias à improvisação das práticas. Tudo isso afeta a autonomia na construção de práticas de ensino, considerando as demandas e a própria formação dos educadores, deixando-os reféns de teorias sem impacto nos cotidianos e assim ficam vulneráveis às práticas naturalizadas ou manipuladas por construções políticas destituídas de sentido vital.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAPTISTA, Sofia Galvão; CUNHA, Murilo Bastos da. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 168-184, maio/ago. 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CUNHA, Maria Isabel. Os desafios da qualidade acadêmica e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e extensão num contexto de democratização da educação superior. **Intercambios - Dilemas y transiciones de la educación superior**, v. 1, p. 13-24, 2014.

FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

JAPIASSU, Hilton. O Sonho Transdisciplinar. **Desafios**, v. 3, n. 1, p. 3-9, set. 2016.

JOSÉ FILHO, Mário. Pesquisa: Contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo (Org.). **Desafio da pesquisa.** Franca/SP: Unesp, 2006.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In: BORGES, Silva Abel (Org.). **O diretor articulador do projeto da escola.** São Paulo: FDE, 1992. p. 115-125.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.



PUGENS, Natália de Borba; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Educar pela Pesquisa: entraves à formação de professores na Educação Infantil. **Textura**, Canoas, v. 22, p. 339-360, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

TOZETTO, Susana Soares; MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; KAILER, Priscila Gabriele da Luz. A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014106, p. 1-18, 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em 08 de agosto de 2021

Aprovado em 03 de janeiro de 2022