

Desafios e aprendizagens do diálogo e da profissão: com a fala os/as professores/as da educação básica

Elisangela André da Silva Costa^{1*} e Selma Garrido Pimenta²

¹Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Rua José Franco de Oliveira, s/n, 62790-970, Redenção, Ceará, Brasil. ²Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

RESUMO. A reflexão acerca dos impactos das políticas educacionais contemporâneas sobre o trabalho e formação dos professores indica o avanço da perspectiva neoliberal que nega a condição desses profissionais como pessoas e intelectuais, tentando reduzi-los à figura de técnicos que se adaptam às estratégias de regulação e buscam alcançar melhores resultados, com cada vez menos recursos. Dialeticamente têm sido registradas, também, experiências formativas orientadas pela valorização dos conhecimentos, trajetórias e experiências desses sujeitos. O presente texto objetiva refletir, a partir da dialogicidade e seus princípios, sobre os limites e possibilidades da aprendizagem da profissão professor diante das influências das políticas educacionais vigentes. Por meio de círculos reflexivos dialógicos realizados junto a treze professores foram discutidos aspectos que articulam vida, formação e trabalho. Os resultados, analisados a partir de Freire (1967, 1987, 1996, 2000) e de outros autores que apresentam a dialogicidade como perspectiva teórica, política e metodológica, apontam que a aprendizagem da profissão professor, no atual contexto, demanda uma orientação crítica e problematizadora que paute tanto as Situações-Limite que freiem as possibilidades de humanização, quanto os Inéditos Viáveis que resultam do esperar como atitude política e eticamente situada diante da profissão e do contexto em que esta se insere.

Palavras-chave: formação de professores; dialogicidade; docência.

Challenges and learned lessons stemming from dialog and profession: what basic education teachers have to say

ABSTRACT. The reflection on the impacts of contemporary educational policies on the work and training of teachers indicates the advancement of the neoliberal perspective that denies the condition of these professionals as persons and intellectuals, trying to reduce them to the figure of technicians who adapt to regulatory strategies and seek achieve better results, with fewer and fewer resources. Dialectically, formative experiences guided by valuing the knowledge, trajectories and experiences of these subjects have also been recorded. This text aims to reflect, from the dialogicity and its principles, on the limits and possibilities of learning of the teaching profession in the face of the influences of the current educational policies. Through reflective dialogic circles carried out with thirteen teachers, aspects that articulate life, training and work were discussed. The results, analyzed from Freire (1967, 1987, 1996, 2000) and other authors who present dialogicity as a theoretical, political and methodological perspective, point out that the learning of the teaching profession, in the current context, demands a critical and problematic orientation that guide the Limit Situations that brake the possibilities of humanization and the Unviable Viables that result from hoping as a political and ethically situated attitude towards the profession and the context in which it is inserted.

Keywords: teacher training; dialogicity; teaching.

Retos y aprendizaje del diálogo y la profesión: el hablar de los profesores de la educación básica

RESUMEN. La reflexión sobre los impactos de las políticas educativas contemporâneas sobre el trabajo y la formación docente indica el avance de la perspectiva neoliberal que niega la condición de estos profesionales como personas e intelectuales, tratando de reducirlos a la figura de técnicos que se adaptan a las estrategias regulatorias y buscan lograr mejores resultados, con cada vez menos recursos. Dialécticamente, también se han registrado experiencias formativas guiadas por la valoración de los conocimientos, trayectorias y vivencias de estos sujetos. Este texto pretende reflexionar, desde la

dialogicidade y sus principios, sobre los límites y posibilidades de aprendizaje de la profesión docente frente a las influencias de las políticas educativas actuales. A través de círculos reflexivos dialógicos realizados con trece docentes, se discutieron aspectos que articulan vida, formación y trabajo. Los resultados, analizados desde Freire (1967, 1987, 1996, 2000) y otros autores que presentan la dialogicidade como una perspectiva teórica, política y metodológica, señalan que el aprendizaje de la profesión docente, en el contexto actual, demanda una orientación crítica y problemática que tanto las Situaciones Límite que obstaculizan las posibilidades de humanización como los Viables Invisibles que resultan de la esperanza como actitud política y éticamente situada hacia la profesión y el contexto en el que se inserta.

Palabras clave: formación de profesores; dialogicidade; enseñanza.

Received on August 28, 2020.
Accepted on November 9, 2020.

Introdução

As políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 1990 vêm, cada vez mais, sendo orientadas pelos princípios do neoliberalismo, colocando o fazer pedagógico da escola num cenário de tensões e contradições que ameaçam a perspectiva democrática da educação. Os professores, dentro desta lógica, têm o seu trabalho e a sua formação atacados pela perspectiva empresarial, de controle e produtividade, que nega a condição desse profissional como pessoa e como intelectual, tentando reduzi-lo a um técnico que se adapta com facilidade às estratégias de regulação e busca alcançar melhores resultados, com cada vez menos recursos.

No mesmo contexto em que esta orientação autoritária e antidialógica afeta de maneira significativa a identidade, o desenvolvimento profissional e a valorização dos docentes, têm sido registradas experiências formativas que se orientam por estratégias de valorização dos conhecimentos, das trajetórias e das experiências vividas por esses sujeitos, compreendendo-as como elementos fundamentais para a aprendizagem da profissão, articulando formação inicial e contínua; saberes da experiência, específicos das áreas e saberes pedagógicos; educação básica e superior.

A partir dessas reflexões, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o objetivo de refletir, a partir da dialogicidade e seus princípios, sobre os limites e possibilidades da aprendizagem da profissão professor diante das influências das políticas educacionais vigentes. Por meio de círculos reflexivos dialógicos realizados junto a treze professores que atuam na rede pública de ensino de um município localizado no interior do Ceará foram discutidos diferentes aspectos relacionados à vida, à formação e ao trabalho.

Os resultados, analisados a partir dos contributos de Freire (1967, 1987, 1996, 2000) e de outros autores que debatem a dialogicidade, atualizando e expandindo essa referência teórica, política e metodológica, apontam que a formação de professores, no atual contexto, demanda uma orientação crítica e problematizadora que coloque em pauta tanto as Situações-Límite que freiam as possibilidades de humanização, quanto os Inéditos Viáveis que resultam do esperar como atitude política e eticamente situada diante da profissão e do contexto em que esta se insere.

A formação e a profissão dos professores no cenário das políticas educacionais contemporâneas no Brasil

A reflexão que ora apresentamos acerca do contexto onde estão inseridas as políticas educacionais e seus reflexos na vida, formação e trabalho docente, dialoga com a postura freireana que nos fala da importância de compreendermos o diálogo como encontro de homens e de mulheres mediatizados pelo mundo, abrangendo elementos que superam a relação eu-tu (Freire, 1987). Tal compreensão demanda de nós um olhar sobre os determinantes políticos, sociais, econômicos e culturais, entre outros, que perpassam a nossa existência e conferem permanentemente novos contornos ao modo como estamos e somos no mundo. Somos seres históricos, inacabados e em permanente processo de construção. Nesse sentido, é fundamental que reconheçamos em nossos contextos as situações que se colocam como limites ao desenvolvimento de nossas potencialidades, de nossa humanização e emancipação. Compreendendo, também, a educação como uma prática social, verificaremos nos diferentes tempos históricos e nos diferentes espaços, que os desafios postos às instituições e aos educadores os convidam a tomadas de decisão e posicionamento político frente às demandas de preservação e de transformação da cultura, do conhecimento e das relações de poder estabelecidas na sociedade.

Assim, tomamos como ponto inicial dessa discussão o reconhecimento da educação como um direito no Brasil (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), que desencadeou a partir da década de 1990, por ocasião da publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (Lei nº 9.394, 1996), processos de transformação na legislação brasileira e nas políticas educacionais, interferindo de modo importante tanto na formação, quanto no trabalho dos docentes.

Entre o final do Séc. XX e início do Séc. XXI foram desenvolvidos em vários países ao redor do mundo processos de mobilização e de defesa do direito a educação para todos, tendo como marco a Conferência Mundial realizada em Jontiem – Tailândia, no ano de 1990, que inaugurou um movimento global de compromissos relacionados à democratização do acesso à escolarização, reiterados em Dakar – Senegal, no ano de 2010, e mais recentemente, na Conferência de Incheon – Coreia do Sul, no ano de 2015. O Brasil, como país signatário das declarações geradas pelas Conferências Mundiais citadas, vem ao longo das últimas três décadas, implantando e implementando políticas sociais e educacionais que visam a materialização desse compromisso. Neste movimento, é visível o aumento significativo de matrículas na educação básica a partir da década de 1990. No entanto, a universalização do acesso é, ainda, um desafio a ser superado, considerando os dados expressos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), cujos dados anunciam constrangimentos referentes à universalização do acesso à educação nos diferentes níveis de ensino e, dentro deste indicador, reveladas desigualdades de ordens distintas, que dizem respeito a questões geográficas, de gênero e etnicorraciais.

O descompasso na garantia do direito ao acesso, à permanência e ao sucesso da população brasileira à educação tem sido agravado pelo atual cenário de crise no país, por meio das políticas de austeridade implantadas, com cortes orçamentários e congelamento de gastos públicos, impactando negativamente as condições necessárias ao alcance das metas previstas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, 2014). É necessário registrar, ainda, que o avanço, na educação nacional, dos interesses privatistas tem se constituído como uma estratégia de desmonte das conquistas democráticas já alcançadas que seguem continuamente ameaçadas pela perspectiva neoliberal que transforma a educação em um bem de consumo e transfigura a identidade dos professores e estudantes, consecutivamente, à condição de prestadores de serviços educacionais e de clientes, subordinando o processo de formação humana aos interesses do mercado.

Nesse sentido, estratégias diversas de regulação e controle, implantadas no Brasil desde a década de 1990, passam a se tornar cada vez mais fortes e traduzir no cotidiano de exercício da profissão docente, tanto na educação básica, quanto na educação superior, os imperativos da eficiência e da eficácia, da concorrência e do individualismo, valores que subvertem os sujeitos à condição de objetos (Sguissardi, 2005).

O conjunto de dispositivos legais que orientam a educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Lei nº 9.394, 1996); as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 2, 2019), impregnadas pela lógica pragmatista e pelo discurso das competências; as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Resolução nº 4, 2010) que perderam espaço para a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 2, 2017; Resolução CNE/CP nº 4, 2018); os Sistemas Oficiais de Avaliação em larga escala; Políticas de Financiamento; Políticas de Inclusão, entre outras, têm suas orientações tensionadas pelas contradições presentes na sociedade. De um lado, temos o alinhamento das instituições de ensino aos valores e interesses econômicos / financistas e do outro, pela pressão da sociedade civil organizada, temos a defesa dos direitos sociais.

É importante ressaltar que o conjunto de políticas que vêm sendo orquestradas desde o final do Século XX no Brasil tem a interferência de organismos internacionais e pautam-se na concepção de educação como chave para o desenvolvimento e superação da desigualdade e da pobreza. Nessa perspectiva, busca-se a formação a partir de necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs), definidas a partir das condições mínimas de inserção da população no campo produtivo, o que induz a uma formação, inclusive a do próprio professor, com um forte apelo à instrumentalização técnica, com a prática esvaziada da compreensão ampla dos sentidos e significados das relações sociais nas quais tanto o trabalho, quanto a educação se inserem.

Destaca-se, ainda, o fato de que diferentes ações pautadas nas instituições de ensino brasileiras, mesmo em tempos de uma maior abertura democrática no início do Séc. XXI, revelam o embate permanente entre o discurso da inclusão e a perspectiva meritocrática, originária da influência neoliberal, que demanda o máximo de resultados com o mínimo de recursos (Peroni, 2003). É neste contexto de tensões e contradições que se encontra situada a formação, a vida e o trabalho docente, universidades e escolas, cercados, de forma cada vez mais incisiva, por disputas políticas e ideológicas acerca do devir dos processos educativos, colocando em pauta projetos de sociedade antagônicos.

A qualidade total que se constitui como elemento presente nas reformas educacionais da sociedade contemporânea traz para as instituições de ensino a perspectiva de mercado, os princípios da competitividade e da performatividade, interferindo de maneira significativa nos compromissos das instituições de ensino, reprimindo o debate e a participação política em defesa da igualdade e buscando o alinhamento da ação educativa aos imperativos do capital (Silva, 2015). Desta visão, que desvaloriza a dimensão política da formação de professores, registra-se o retorno da perspectiva tecnicista aos contextos de formação inicial e continuada de docentes, gerando embates que dizem respeito aos objetivos da educação, do ensino, da aprendizagem e da atuação dos professores.

Neste contexto de tensões e contradições, a formação de professores torna-se um campo de disputas que coloca em confronto concepções de sociedade e de educação e o papel desses profissionais. A partir da experiência dos Estados Unidos, Zeichner (2013) aponta para duas perspectivas em disputa: aquelas que se fundamentam no reconhecimento do professor como profissional, com defesa do direito ao desenvolvimento na carreira, condições dignas de trabalho e remuneração; e aquelas que se pautam na dimensão técnica, sustentada em habilidades para colocar em movimento roteiros instrucionais voltados ao bom desempenho dos estudantes em testes organizados de forma padronizada.

Estas discussões também se fazem presentes no Brasil e têm promovido o desenvolvimento de pesquisas e projetos de naturezas distintas que colocam em pauta tanto as perspectivas que valorizam a produtividade e a competitividade dos processos formativos, assim como naturalizam a desprofissionalização docente, reconhecendo-os como características das políticas vigentes; quanto perspectivas que subvertem esses valores e buscam transformar as escolas em locais de encontro da comunidade com suas identidades, valores e culturas sem perder de vista a necessidade de inclusão dos sujeitos nos diferentes espaços de vivência social e para os quais se fazem necessários profissionais competentes e valorizados em suas carreiras.

Toda ação formativa, a partir do exposto, é reveladora dos projetos políticos que as fundamentam e anunciam, de modo mais explícito ou mais velado, a forma como compreendem o papel dos educadores no mundo, cada vez mais direcionado para a técnica e para uma pretensa neutralidade. Freire (1996, p. 43) pontua que os educadores devem ser conscientes da impossibilidade da neutralidade de seu trabalho, de modo que seja possível compreender que “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”. Assim, diferentes ações de formação, mesmo situadas no campo de tensões e contradições apresentado, podem representar oportunidades de estabelecimento de diálogos autênticos sobre o ensinar e o aprender a profissão, que não se esgotam na pronúncia da palavra mas mobilizam ações transformadoras da realidade, por meio do desvelamento dos fenômenos sobre os quais se debruçam os sujeitos.

O diálogo e a reflexão como fundamentos do processo investigativo-formativo

O exercício de estabelecer os caminhos metodológicos para o desenvolvimento da presente pesquisa foi orientado pelas perspectivas dialógica e dialética da construção do conhecimento, que buscam articular diferentes aspectos da realidade para a leitura ampla do fenômeno que nos propusemos a investigar.

O diálogo compreende, de acordo com Freire (1987), a relação entre os indivíduos, mediatizada pelo mundo, portanto, envolve muito mais do que a soma da visão dos mesmos, expressando tanto o encontro intersubjetivo das leituras da realidade que cada um é capaz de realizar, quanto as próprias condições objetivas de existência presentes no contexto onde se processam os fenômenos investigados, relacionados a questões políticas, econômicas, sociais, culturais, ideológicas, entre outras.

A atitude dialógica proposta por Freire (1987) anuncia-se como um exercício de expressão da palavra autêntica, preche de sentidos e significados, que se fazem presentes tanto na tomada de consciência acerca do próprio contexto onde os que as pronunciam se encontram imersos, quanto nas possibilidades de transformação das mesmas em ação, num processo de desvelamento da realidade e construção de alternativas de superação das situações compreendidas como limites, na perspectiva da práxis e de emersão das consciências.

Para Triviños (2006, p. 122), a práxis é concebida como unidade da teoria e da prática, é “[...] o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional”. É necessário ressaltar que cada um desses conceitos carregam consigo características distintas que se articulam dentro e fora da consciência humana no contexto das práticas sociais das quais os sujeitos participam. Desse modo, no exercício de ler a realidade, articulamos os aspectos teóricos e práticos nela

presentes, reestabelecendo de forma consciente os nexos existentes entre ambos e o modo como afetam a existência dos sujeitos. A atividade teórica contribui para a transformação do mundo por meio da articulação entre os elementos cognoscitivos e teleológicos relacionados à realidade que se deseja conhecer para produzir novos conhecimentos e a definição de finalidades que orientam a transformação da realidade. A atividade prática, por sua vez, é orientada por objetivos e demanda conhecimentos para ser materializada, visando a transformação objetiva do mundo real. Na práxis teoria e prática são indissociáveis (Vázquez, 1977).

A partir da concepção de teoria, prática e práxis, compreendemos o movimento investigativo como, também, formativo. A leitura crítica do contexto e a reflexão presentes nos processos de problematização da realidade não se dão no vazio político epistemológico, uma vez que articulam teorias, visões de mundo, princípios e valores, mesmo que os sujeitos não tenham plena consciência desta questão. Neste movimento, desvelam-se as articulações, torna-se explícita a unidade entre teoria e prática, compreendem-se os papéis desempenhados pelos professores na reprodução e na transformação da realidade e, por fim, mobilizam-se referências para que estes sujeitos se tornem cada vez mais conscientes da complexidade presente em seu trabalho e dos efeitos que o mesmo tem sobre a sociedade. Nessa perspectiva, o movimento dialógico e reflexivo proposto nesta pesquisa visou o fortalecimento de uma prática docente crítica, que de acordo com Freire (1996, p. 18) “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Ao partirmos da concepção da Educação como uma prática social, compreendemos que nela se fazem presentes aspectos socio-históricos que dinamicamente configuram diferentes intencionalidades aos processos formativos, interferindo, em diferentes tempos e espaços, no modo como as instituições de ensino organizam os seus compromissos e a forma como os educadores materializam o seu trabalho. Considerada a complexidade presente nesse processo, a Pedagogia, enquanto ciência da Educação e mais especificamente a Didática - parte importante dessa ciência que se ocupa da investigação dos fenômenos de ensinar e aprender - tem cada vez mais buscado formas de compreender a riqueza de relações estabelecidas entre teoria e prática, nos diferentes espaços de formação humana (Pimenta, 2011).

Compreendemos, portanto, a investigação em Educação a partir da Didática como um movimento que interliga diferentes aspectos do processo de construção do conhecimento, tomando como referência elementos como a historicidade, a contradição e a totalidade, numa perspectiva dialógica e dialética. A dinâmica presente neste processo parte da trajetória do próprio pesquisador, de onde emergem experiências, visões de mundo, princípios, valores e crenças que colaboram para a problematização da realidade e construção do objeto de investigação. Este movimento amplia-se buscando dialogar com outras referências, quer nos campos de construção do conhecimento que sistematizam importantes pesquisas e achados, quer no campo das práticas onde se processam os fenômenos a serem investigados e manifestam-se os diferentes determinantes presentes na sociedade e que interferem em sua organização.

A Didática, sua multidimensionalidade e multirreferencialidade, assume como compromisso a investigação crítica, ética e científica das práticas, interrogando-as quanto aos seus fundamentos e resultados (Franco & Pimenta, 2016). Para tanto, pressupõe o trabalho de natureza colaborativa entre professores e pesquisadores visando alargar as compreensões acerca dos diferentes contextos em que as práticas educativas se processam, no sentido de criar possibilidades de transformação dos mesmos. Assim, buscamos nesta pesquisa, além de promover a construção de conhecimentos acerca das aprendizagens da profissão professor e do diálogo, criar condições para que os sujeitos compreendessem melhor a si mesmos, os sentidos e significados de suas ações, numa perspectiva de autoconhecimento e transformação da realidade.

Círculos reflexivos dialógicos

Ao estabelecermos o diálogo e a reflexão como fundamentos epistemológicos norteadores da presente investigação, reconhecemos os professores como sujeitos históricos que acumulam em suas trajetórias diferentes saberes, valores, princípios e conhecimentos que iluminam o seu modo de ser / estar no mundo e que são fundamentais à compreensão dos fenômenos educativos.

A conceptualização dos Círculos Reflexivos Dialógicos emergiu dos contributos teóricos de Freire, mais especificamente dos círculos de cultura, e tomou como referências experiências investigativas realizadas no contexto da Universidade de São Paulo (Domingues, 2009) e na Universidade Estadual do Ceará (Nascimento, 2012), ambas em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Ao investigar o coordenador pedagógico e os desafios da formação contínua do docente na escola, Domingues (2009, p. 35) recorreu, dentre as estratégias de aproximação com a realidade, ao grupo dialogal,

compreendido pela autora como espaço de diálogo e discussão entre os sujeitos, “[...] com a inserção ativa da pesquisadora no grupo, propondo a pauta de discussão e questionando as respostas dadas”. O movimento realizado junto aos professores se constituiu experiência investigativo-formativa, pois, ao mesmo tempo que favoreceu o acesso às informações necessárias à pesquisa, proporcionou a expressão das diferentes vozes, a tomada de consciência individual e coletiva em relação às suas concepções e práticas, favorecidos pela postura dialógica e reflexiva da pesquisadora enquanto mediadora deste processo.

Nascimento (2012) investigou o Estágio Curricular no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri, recorrendo à realização de Círculos Investigativos Dialógicos. Inspirada na experiência dos Círculos de Cultura desenvolvidos por Freire (1967), a autora propôs esta experiência dialógica de investigação a partir dos seguintes passos: a imersão no contexto para conhecer a realidade dos sujeitos a serem investigados; a seleção dos temas relacionados ao objeto de estudo e a situação existencial, por meio de rodas de conversas dialógicas que geravam dados para a investigação.

Considerando o movimento reflexivo que marca as pesquisas supramencionadas e as características que o diálogo assume dentro do contexto desta investigação, sobretudo pelo compromisso com a superação das relações hierárquicas entre os diferentes tipos de conhecimento originárias dos processos que reduzem o ato de formar à emissão de comunicados, optamos por desenvolver uma metodologia específica de aproximação com a realidade, que denominamos Círculos Reflexivos Dialógicos. Estes se constituem como encontros intersubjetivos entre sujeitos que partilham experiências comuns. No caso específico desta investigação os sujeitos tinham em comum a vivência da docência em uma instituição de ensino pertencente à rede pública de ensino.

Com inspiração em Freire (1967), antes do mergulho no processo reflexivo promovido pelos Círculos Reflexivos Dialógicos, foi realizada uma investigação de caráter exploratório para o levantamento de informações sobre o contexto de trabalho, suas características e desafios. Tais informações colaboraram de forma significativa para a construção do movimento dialógico realizado junto aos participantes da investigação, pois permitiram a problematização da realidade e a seleção de estratégias que favorecessem a mobilização dos sujeitos para o diálogo e reflexão.

O movimento realizado por ocasião dos Círculos Reflexivos Dialógicos toma como ponto de partida o professor como pessoa e segue em um movimento espiral da ampliação das experiências para o campo intersubjetivo no qual o sujeito se reconhece como parte de um grupo, que o afeta e é por ele afetado. As idas e vindas entre indivíduo e coletivo, entre questões específicas da escola e da universidade, assim como as questões abrangentes da sociedade, mediadas pela reflexão, são problematizadas no processo investigativo e reelaboradas pelos participantes dos Círculos.

Na medida em que partilham experiências e refletem sobre suas práticas, os professores tomam consciência dos diferentes sentidos e significados presentes no exercício da profissão e o modo como os mesmos foram construídos na trajetória específica de cada indivíduo (Nadal, 2019). A pronúncia da palavra é revestida de um poder transformador e libertador para cada sujeito e para o próprio grupo, uma vez que permite romper com a perspectiva de institucionalização do silenciamento, que chega ao cotidiano dos professores como reflexo do avanço das pautas neoliberais e conservadoras que buscam retirar do exercício da docência, a sua dimensão política, reduzindo-o à dimensão técnica. Essa possibilidade assemelha-se à apresentada por Ribeiro (2017, p. 48) quando discute a concepção de lugar de fala, apontando que todas as pessoas pronunciam-se a partir de uma localização social a partir da qual “[...] é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade”.

Diante do exposto, podemos dizer que a dimensão experiencial, presente no exercício do diálogo, atravessa a existência dos sujeitos e os abarca em sua inteireza, convidando-os a ampliar cada vez mais a compreensão que têm de si em sua relação com o outro e com a totalidade, uma vez que todo fenômeno social e histórico expressa as relações mediante as quais se constrói. Freire (1967) aponta que a experiência de constituição da sociedade brasileira foi marcada pelo autoritarismo, naturalizando, desde a experiência de colônia, as relações de opressão entre os sujeitos e utilizando, ao longo da história, a educação como uma estratégia voltada à assimilação acrítica de valores e visões de mundo próprias da cultura do opressor / colonizador. Quijano (2009), ao apresentar a concepção de colonialidade, nos permite visualizar o quanto duradouros são os reflexos das estratégias de poder estabelecidas pelos colonizadores sobre os colonizados por meio dos processos educativos e experiências de socialização. Assim, o movimento de refletir sobre as próprias trajetórias formativas, problematizá-las e compreendê-las amplamente, permite aos professores perceber a favor de que e a favor de quem as escolas vêm, historicamente, desenvolvendo o seu trabalho.

Os Círculos Reflexivos Dialógicos foram realizados junto a um grupo composto por 13 professores, de um universo de 20 docentes que atuavam em uma escola da rede pública de ensino de um município do interior do Ceará e aceitaram participar desta experiência investigativo-formativa¹. Os mesmos apresentavam o seguinte perfil: no que se refere à declaração de gênero, onze se autodeclararam como sexo feminino e dois como sexo masculino; em relação à atuação profissional, todos atuam como docentes nos anos finais do Ensino Fundamental em diferentes áreas do conhecimento; por fim, no que se refere ao tempo de experiência no exercício da docência, esse era, em média, 11 anos. O objetivo dos Círculos Reflexivos Dialógicos era refletir, a partir da dialogicidade e seus princípios, sobre os limites e possibilidades da aprendizagem da profissão professor diante das influências das políticas educacionais vigentes.

A organização dos Círculos Reflexivos Dialógicos segue expressa na Figura 1.

- I - Mobilização dos sujeitos:** Realizada por meio de atividades que coloquem em movimento experiências estéticas de percepção de si e do outro, como música, dança, desenho, literatura, pequenos vídeos, entre outras que oportunizem o exercício da sensibilidade e abertura para expressão das diferentes vozes e escuta sensível das mesmas.
- II - Apresentação da temática:** Apresentação, por parte da coordenação, da temática sobre a qual os sujeitos dialogariam e escuta sensível das experiências trazidas pelo grupo.
- III - Registro e problematização:** As falas dos sujeitos são registradas e problematizadas pela coordenação, ajudando-os a pensar sobre as próprias experiências, integrando às narrativas construídas, as perspectivas analítica e reflexiva.
- IV - Sugestões de leitura:** Ao final de cada movimento eram apresentadas sugestões de leitura para a ampliação da compreensão dos mesmos acerca dos debates realizados

Figura 1. Organização dos Círculos Reflexivos Dialógicos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

No processo de realização dos Círculos Reflexivos Dialógicos, a perspectiva dialética se fez presente, orientando o processo de construção e análise de dados, contemplando tanto os aspectos teóricos, quanto os práticos da realidade apresentada pelos sujeitos, situando-as tanto em âmbitos individuais quanto coletivos (Triviños, 2006). Tendo explicitado os elementos teórico-metodológicos, seguimos apresentando os resultados da investigação, partindo de elementos relacionados às concepções de diálogo, frutos das experiências de vida e formação dos sujeitos, estendendo-se à vivência do diálogo no contexto exercício da docência.

Aprendizagens da vida: as concepções de diálogo dos professores

Para refletir sobre as concepções de diálogo que cada professor carrega consigo, faz-se necessário perceber esse processo a partir de uma dimensão histórica e experiencial que permita aos sujeitos compreender os nexos existentes entre a teoria e a prática a partir das próprias vidas. Esse movimento requer o exercício de acolhida do outro em sua inteireza, que é compreendida por Freire (1987) como condição fundamental para que se construam diálogos autênticos, em que o outro é compreendido como tal e não como extensão de nós mesmos.

A mobilização inicial se deu por meio de uma música, a partir da qual foi realizada uma vivência junto aos participantes, destacando a necessidade de reconhecimento do outro, da própria incompletude e do inacabamento que marca cada sujeito como um ser histórico de relações (Freire, 1967). A partir desse exercício, o grupo passou a apresentar suas compreensões acerca do que é dialogar.

Nas reflexões trazidas pelos professores, foi possível detectar o predomínio da concepção que restringe o diálogo à relação estabelecida entre eu-tu, apontada por sete sujeitos. Em suas falas os mesmos destacaram elementos relacionados exclusivamente a disposições relacionadas aos indivíduos, como disposição para a escuta e para a aceitação do outro, expressas nas que se seguem:

Dialogar é trocar ideias sobre determinado assunto. É ouvir e fazer-se ouvir, sem que nenhum dos envolvidos queira que sua ideia prevaleça ou se sobreponha a do outro (Pacoti);

Dialogar pra mim é trocar ideias, conversar, ouvir opiniões, escutar e debater (Palmácia).

¹ Considerando as orientações postas na Resolução nº 510 (2016), relativas a normas para o desenvolvimento de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, foi garantido o sigilo da identidade dos participantes. Estes receberam denominações de Cidades da Região do Maciço de Baturité – Ceará. Diante desta garantia e de informações sobre objetivos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa, os participantes formalizaram seu aceite na investigação, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

É importante compreendermos a disposição para a escuta e aceitação do outro como posturas imprescindíveis à vivência do diálogo autêntico, como um exercício de amorosidade e humildade (Freire, 1987), incompatível, portanto, com as ideias de auto-suficiência, hierarquia ou autoritarismo tão presentes na constituição histórica do Brasil e que, até os dias atuais, tentam impedir a expressão de diferentes vozes e a emergência de relações pautadas na humanização e na emancipação. Assim, podemos dizer que apesar de pertinente, esta concepção de diálogo precisa ser ampliada e considerar, também, os contextos e os desafios da existência não só individual, mas coletiva.

Diante do exposto, acessamos a concepção ampliada de diálogo, expressa na fala de seis sujeitos, dentre as quais destacamos as seguintes:

É a forma que encontramos para tentar resolver alguns conflitos que enfrentamos constantemente em nossas vidas, pois o diálogo às vezes é a melhor maneira para solucioná-los (Itapiuna).

É trocar ideias, opiniões, conhecer a vontade e os desafios de outros, aprender a conhecer e reconhecer o espaço de cada um, saber acatar as expressões e o espaço do outro, ter sempre a consciência de respeito às suas opiniões, mesmo quando não concordamos (Capistrano).

Ribeiro (2017) seguindo raciocínio semelhante ao de Freire (1987) aponta que no exercício de expressão das diferentes vozes, o falar não se restringe à emissão de palavras, mas a possibilidade de existir. Desse modo, o exercício de diálogo, abrange o eu, o tu, o nós no mundo e com o mundo, os diversos determinantes nele presentes, os conflitos, os consensos, numa perspectiva histórica e dialética de nossa existência. Distante desses elementos, da problematização da realidade, a palavra se torna oca, infértil, portanto não autêntica.

Compreendendo que as relações estabelecidas entre os sujeitos são atravessadas por relações de poder que tanto limitam, como possibilitam a expressão do pensamento crítico, indagamos aos professores quais as experiências de diálogos por eles vividas e como estas haviam se dado. O conjunto de sujeitos expressou a presença de hierarquias diversas, na família e no trabalho, que promoviam o silenciamento de uns segmentos em detrimento de outros, como é possível visualizar a seguir:

Dialogamos com todas as pessoas com quem convivemos: filhos, cônjuge, amigos, parentes, colegas de trabalho, alunos e outros. Geralmente, esses diálogos acontecem de forma que um se sobrepõe ao outro como verdade, como correto (Pacoti).

Em suma, consegui dialogar no âmbito familiar, com amigos e no âmbito profissional. Em ambos ocorre/ocorreram a fala e a escuta de opiniões. No entanto, normalmente a opinião do sujeito com mais poder, chefias ou patriarcas, normalmente, tem mais peso (Guaramiranga).

As falas apresentadas pelos sujeitos nos indicam certa naturalização dos processos de silenciamento aprendidos no contexto da família e do trabalho e que traduzem a herança histórica do autorismo como marca dos processos formativos vividos nos contextos educacionais brasileiros, de forma ampla e restrita, nos quais impõem-se relações de gênero, etárias, etnicorraciais, econômicas, culturais, entre outras (Ribeiro, 2017; Freire, 1967; Quijano, 2009). A superação dessa herança histórica só é possível a partir da problematização das origens e dos propósitos, compreendidos como construções sociais passíveis de superação, mediante o posicionamento crítico e refletido que envolve, de acordo com Freire (2000) o agir, o falar, o pensar, o refletir, o meditar, o buscar, o inteligir e comunicar o inteligido, o sonhar “[...] referindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, crendo ou fechado às crenças” (Freire, 2000, p. 57).

Mesmo que o coletivo de sujeitos tenha afirmado que não vivenciou, ao longo de sua trajetória, experiências conscientes de tentativas de superação das relações de opressão vividas no âmbito familiar, formativo ou de trabalho, foi possível identificar em suas falas algumas iniciativas intuitivamente materializadas.

As pessoas com as quais conseguimos dialogar são sempre de nossa família, com quem trabalhamos, pois conversar já facilita esse acontecimento. Não é fácil termos conversas sinceras e objetivas sobre determinados assuntos, mas algo que nos ajuda sermos pessoas cada vez melhores (Capistrano).

Com minhas irmãs e colegas de trabalho. O diálogo com minha irmã é mais íntimo, quando desejo expor alguns problemas e questionamentos. Com meu outro irmão, sempre justifico as ideias opostas. Com os colegas de profissão o diálogo está voltado para expor como está sendo a trajetória profissional, as dificuldades e problemas (Acarape).

O movimento de aprendizagem do diálogo, exposto pelos sujeitos, nos permite visualizar temas presentes em seu cotidiano e que revelam perspectivas e desafios distintos, expresos a partir de diferentes lugares de

fala, da mulher, da juventude, de coletivos profissionais, entre outros. A percepção de si, enquanto ser social de relações e papéis diversos, vividos nos diferentes contextos, permite aos professores a compreensão da complexidade da existência humana e dos desafios nela presentes. Ao proporcionar a problematização dessas experiências, o Círculo Reflexivo Dialógico constitui-se como espaço investigativo-formativo de fortalecimento identitário e de empoderamento, numa perspectiva intra e intercultural, que tem o potencial de promover o engajamento dos sujeitos com os coletivos em busca da humanização (Candau, 2017; Freire & Shor, 1986).

A docência e os desafios da vivência do diálogo na escola

O Círculo Reflexivo que teve como tema 'A docência e os desafios da vivência do diálogo na escola' foi iniciado a partir da escuta de uma música a partir da qual os participantes foram convidados a pensar sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, promovendo progressivamente o encontro dos participantes consigo mesmos, com suas histórias e com a coletividade.

Com a postura de profundo respeito à caminhada de cada um e do coletivo no que se refere ao exercício da profissão, convidamos o grupo a dialogar sobre a seguinte questão: A escola onde você trabalha é um local de vivência de diálogo? Os professores ao mesmo tempo em que concordaram que a instituição onde trabalham busca a construção de relações dialógicas entre todos, reconheceram que a postura dos sujeitos e as efetivas condições institucionais interferem significativamente nesse exercício. Vejamos os seus posicionamentos:

Sim. Na medida do possível temos vivenciado resoluções de problemas com diálogos entre coordenação, professores e alunos, mas como todas as coisas sempre tem alguns acontecimentos que temos que envolver a presença da família, para chegarmos em resultados mais concretos (Redenção).

Sim. O diálogo acontece em alguns momentos, pois nem sempre é possível parar e resolver problemas, mas devido à correria do dia a dia e o desencontro de opinião (Mulungu).

Sim. O diálogo é sempre uma ponte, um elo de vivência entre todos os segmentos da escola, mesmo que na maioria das vezes a escola não seja tão democrática em suas ações (Barreira).

As falas dos professores nos indicam que o movimento dialógico se constitui como uma busca permanente e se insere de forma tensa e contraditória nos contextos concretos, tendo em vista que estes são perpassados por questões diversas, como sociais, políticas, econômicas e culturais que dialeticamente afirmam e negam o diálogo como princípio formativo. Na sociedade contemporânea, vivemos sob os auspícios da globalização que articula diferentes possibilidades de humanização e desumanização dos homens e mulheres (Charlot, 2016). As escolas, dentro deste contexto, são inseridas em um movimento de busca de apropriação dos conhecimentos considerados válidos pela humanidade. No entanto, tal processo nem sempre leva em consideração os desafios experimentados pelos sujeitos para a manutenção de sua existência, compreendidos como indispensáveis à construção de sentidos e significados para a formação. O diálogo, diante dessa realidade, se constitui como um imperativo que permite aos sujeitos tanto a apropriação crítica de suas próprias experiências (Bondía, 2002), quanto os mobiliza para tomadas de decisão diante das Situações-Limite que os desumanizam.

Com seu cotidiano de trabalho tomado pela agenda das políticas de resultados, as escolas se encontram cada vez mais atravessadas pela perspectiva da racionalidade técnica, buscando rapidez e eficiência no alcance das metas propostas pelas instâncias de gerenciamento da educação (Santos, 2016). Este fato tem implicações extremamente negativas para o trabalho docente, pois reduz o papel dos professores ao de aplicadores de métodos e técnicas adquiridas por meio de pacotes de formação, de materiais estruturados, de plataformas digitais, entre outros.

Freire (1997, p. 12) ao criticar a presença de tais pacotes no contexto educacional aponta que os técnicos os "[...] produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar". É necessário, portanto, refletir por que a experiência sócio histórica dos educadores e educandos não encontra espaço nessa agenda. Verificamos, por meio de uma leitura ampla de nossa realidade, que estamos vivendo mais um momento de institucionalização do silenciamento das culturas e identidades dos sujeitos, submetendo os compromissos político-pedagógicos da educação a referenciais exclusivamente externos à escola e à comunidade em que esta se insere, ajustando o papel formativo nela desenvolvido à reprodução das desigualdades sociais. Para mergulhar um pouco mais nessa compreensão, seguimos

solicitando aos professores participantes que indicassem quais fatores presentes na escola limitavam e potencializavam o desenvolvimento dos diálogos?

No que diz respeito ao trabalho coletivo foram evidenciadas como questões limitantes: pontos de vistas divergentes, agenda intensa de trabalho articulada a resolução de emergências e, por fim, falta de cumprimento dos acordos estabelecidos, como é possível ver a seguir:

A dificuldade de reunir o coletivo de professores na sua totalidade no dia a dia do movimento escolar, principalmente nos avisos inesperados (Aracoiaba).

Conseguir reunir toda a equipe (com exceção dos planejamentos coletivos) para os repasses de fluxo das informações e encaminhamentos (Guaramiranga)

Muitos problemas a serem resolvidos em pouco tempo (Guaiuba).

O agir mecânico que se instala no contexto das emergências cotidianas da escola faz com que sejam resolvidas de maneira rápida pequenas questões epidérmicas, sem, contudo, avançar de forma mais efetiva no enfrentamento das questões de fundo, que envolvem elementos sociais, políticos e pedagógicos, entre outros que afetam a vida das pessoas e das instituições de ensino. A permanência desse padrão de ação não permite, também, avançar no debate acerca dos princípios e concepções que norteiam as práticas escolares, provocando um esvaziamento do teor político das ações formativas, pois as raízes dos problemas que se fazem presentes na escola continuam imersas na realidade que não é tomada como objeto de reflexão.

Freire (1987) afirma que a complexidade do ato de dialogar demanda, de quem opta por fazê-lo, o exercício da presença, do encontro com o outro, do tempo para que se viva essa experiência, da escuta de pontos de vista diversos, da problematização da realidade, do respeito à autenticidade do outro e do compromisso com a articulação entre palavra e ação. É importante ressaltar, nesta reflexão, que as práticas escolares são sempre perpassadas por questões institucionais e políticas que anunciam maiores ou menores possibilidades de diálogo e construção coletiva.

Assim, o agir democrático é cada vez mais sufocado pelos órgãos de gerenciamento da educação, demandando dos educadores uma compreensão ampla de seu trabalho para que elaborem estratégias de resistência a essa forma de opressão. É necessário, portanto, que as preocupações dos docentes saiam da esfera dos debates em torno do 'como fazer' em direção ao 'todo fazer' (Lima, 1995), permitindo a estes compreenderem a favor de que e a favor de quem realizam o seu trabalho. Neste movimento, o ato educativo se reafirma, também, como um ato político que evidencia diferentes projetos de sociedade.

Dando continuidade ao movimento reflexivo, convidamos os professores a anunciar também os fatores que têm possibilitado o estabelecimento dos diálogos na escola. Seus posicionamentos de um modo geral indicaram a manutenção de valores e princípios democráticos e humanos que resistem nos contextos de trabalho, apesar da lógica perversa de produtividade que tem avançado a passos largos.

O modo como ocorrem as reuniões com o coletivo de professores, as formações, os planejamentos e as confraternizações (Aracoiaba).

Solidariedade, partilha, apoios e discussões claras e objetivas, para a realização dos trabalhos coletivos (Acarape).

Solidariedade de alguns colegas em compartilhar e escutar as dificuldades da sala de aula (Pacoti).

Verificamos nos recortes das falas dos professores que é a qualidade do uso do tempo disponível para coletivo o fator que vem alimentando as práticas dialógicas. A acolhida, o respeito, a solidariedade, a parceria, entre outras posturas pautadas no afeto colaboram com o processo de aproximação, necessário ao estabelecimento dos diálogos e à compreensão crítica, mas não menos esperançosa, dos desafios presentes no fazer educativo. Para Freire (1996, p. 53), as dimensões cognoscitiva e afetiva são uma totalidade indicotimizável. De acordo com suas palavras:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

O modo como as relações com o saber têm sido historicamente construídas associam a produção do conhecimento a uma imagem dissociada da alegria, da beleza da descoberta, da curiosidade epistemológica que nos faz querer saber mais do mundo e da diversidade das formas de pensamento e intervenção na realidade. A perspectiva dos comunicados, presente na educação bancária (Freire, 1987), foi tirando dos

processos formativos, inclusive dos próprios professores, a possibilidade de vivência de experiências estéticas, que permitam ao sujeito perceber a si mesmo e ao outro no diálogo que estabelecem com a vida, com o trabalho e com a formação.

Considerando essa necessidade, propusemos aos professores que registrassem quais os principais desafios presentes no cotidiano da escola e as estratégias construídas a partir do diálogo coletivo para fazer frente aos mesmos. Entre os temas que fazem parte dos diálogos do coletivo foram indicados: desvalorização do magistério, condições físicas da escola, pouca participação da família, instabilidade profissional, avaliações externas, rendimento dos estudantes, indisciplina e violência.

As reflexões dos professores sobre os temas em pauta indicaram a necessidade de um olhar mais atento para os diferentes fatores que interferem no contexto da sala de aula e que são desconsiderados no momento de avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor, sobretudo, pelas avaliações externas. De acordo com suas falas, é no coletivo que eles têm a oportunidade de expressar as angústias e construir alternativas viáveis para a superação dos desafios:

Temos dividido muito nossas angústias e assumido muitos compromissos coletivos. Isso tem me ajudado bastante (Aratuba).

São muitas as exigências que chegam até nós no nosso trabalho. A postura do coletivo é de tentar ajudar a todo mundo na hora que é necessário (Capistrano).

Nosso coletivo é bem curioso. Cada um busca sempre pesquisar coisas para compartilhar no coletivo e tentar intervir na realidade aqui da escola (Guaramiranga).

A postura do coletivo de professores aproxima-se de algumas das formulações propostas por Alarcão (2011, p. 40) ao apresentar a concepção de escola reflexiva, sobretudo a postura de pensar a si própria, quando a instituição de ensino: “Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor”.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, buscamos refletir a partir da dialogicidade e seus princípios, sobre os limites e possibilidades da aprendizagem da profissão professor diante das influências das políticas educacionais vigentes. Visualizamos no contexto brasileiro, o avanço progressivo dos princípios neoliberais que, pautados nas lógicas empresarial e privatista, se projetam nos diferentes níveis de ensino. Tais princípios são traduzidos nas perspectivas de produtividade e performatividade que pressionam as instituições a buscarem cada vez mais os melhores resultados, com cada vez menos recursos. Assim, é favorecido o avanço do neotecnismo, que afeta a formação e o trabalho docente, com a dimensão técnica ocupando centralidade e submetendo a docência à lógica da eficiência, da eficácia e da competitividade, distanciando-se, assim, das dimensões política, ética e humana.

A partir do desenvolvimento dos Círculos Reflexivos Dialógicos realizados junto a professores que atuam em uma escola pública cearense, visualizamos que a aprendizagem do diálogo e da profissão é cercada por diferentes desafios que emergem das relações assimétricas de poder, justificadas por questões de gênero, etnicorraciais, econômicas, políticas, entre outras. Tal realidade pode ser compreendida de forma dialética, considerando as relações que se estabelecem entre passado e presente, pois desde a experiência colonial do Brasil as questões que oprimem e silenciam sujeitos subalternizados têm sido historicamente tratadas de forma naturalizada nas instituições de ensino e reforçadas a partir da perspectiva bancária, cuja lógica, até os dias atuais, se pauta não só na reprodução de conteúdos ou métodos de ensino, mas na reprodução das relações sociais marcadas pelo autoritarismo, desigualdade e opressão.

O diálogo abre possibilidades para o fortalecimento do coletivo institucional, por meio do convite amoroso à reflexão crítica sobre as próprias práticas, à compreensão dos limites e das possibilidades do trabalho, à constante busca por formas de transformação da realidade para transformá-la. Relatos de experiências, registros reflexivos, estudos de situações desafiadoras vividas nas escolas, busca de novas referências para alargamento das compreensões são alguns dos muitos movimentos a serem realizados pela escola na constituição de si como um espaço de reflexão e de aprendizagem da profissão.

Em tempos de avanço do conservadorismo, aprofundamento de desigualdades, silenciamento das vozes dos sujeitos historicamente subalternizados, desmonte dos direitos sociais conquistados e da pressão da

lógica neoliberal sobre a escola que desumaniza os processos formativos, desejamos que a experiência de reflexão sobre a aprendizagem do diálogo, realizada junto a este grupo de professores, ilumine novos debates e se espraie para o contexto das escolas, que seguem, ainda, carente de diálogos. Que os diversos profissionais, os docentes, os estudantes e a comunidade possam vivenciar e valorizar o exercício do diálogo como estratégia formativa, tendo como horizontes a humanização e a emancipação. Que a compreensão crítica das Situações-Limites que nos impedem de Ser-Mais impulse a formulação de estratégias de construção de Inéditos Viáveis.

Referências

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (8a ed., Coleção Questões de Nossa Época). São Paulo, SP: Cortez.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 6(19), 20-28. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- Candau, V. M. F. (2017). *Abecedário de educação e interculturalidade*. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ; Cinead.
- Charlot, B. (2016). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988, 5 outubro). *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Domingues, I. (2009). *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Franco, M. A. S., & Pimenta, S. G. (2016). Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação & Sociedade*, 37(135), 539-553. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016136048>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (43a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora, sim. Tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, SP: Olho d'água.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (A. Lopez, Trad., L. L. Oliveira, rev. técnica). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2018). *Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios. Educação – 2018*. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf
- Lei nº13.005 de 20 de junho de 2014 (2014, 20 junho). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 dezembro). Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Lima, M. S. L. (1995). *O estágio supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a educação contínua* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Nadal, B. G. (2019). Cultura, organização escolar e coordenação pedagógica: espaços de interseção. *Acta Scientiarum. Education*, 42(1), e41727. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.41727>
- Nascimento, A. M. (2012). *O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Peroni, V. M. V. (2003). *Política educacional e papel do estado no brasil dos anos 1990*. São Paulo, SP: Xamã.
- Pimenta, S. G. (2011). Para uma ressignificação da Didática. In S. G. Pimenta (Org.), *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas em Brasil e Portugal* (p. 23-88). São Paulo, SP: Cortez.
- Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do sul* (p. 73-118). Coimbra, PT: Almedina.
- Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (2019, 20 dezembro). Brasil. (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília.

- Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 (2017, 22 dezembro). Brasil (2017). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 (2010, 13 julho). Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018 (2018, 17 dezembro). Brasil (2018). Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. (2016). Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é o lugar de fala?* (Coleção Feminismos Plurais). Belo Horizonte, MG: Letramentos.
- Santos, F. A. (2016). Do global ao local: a implantação das políticas de responsabilização docente, gestão gerencial e avaliação por resultados. *Acta Scientiarum. Education*, 38(3), 293-302.
DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.28047>
- Sguissardi, V. (2005). Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação & Sociedade [online]*, 26(90), 191-222. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100009>
- Silva, T. T. (2015). *A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. In P. A. A. Gentili & T. T. Silva (Orgs.), *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas* (15a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Triviños, A. S. (2006). A dialética materialista e a prática social. *Movimento*, 12(2), 121-142.
DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2899>
- Vázquez, A. S. (1997). *Filosofia da práxis* (L. F. Cardoso, Trad., 2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Zeichner, K. M. (2013). *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e porque elas afetam vários países do mundo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Elisangela André da Silva Costa: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Diversidade e Docência da Unilab (EDDOCÊNCIA - UNILAB). Membro do Grupo de Pesquisas sobre Formação do Educador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPEFE - FEUSP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0074-1637>

E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

Selma Garrido Pimenta: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Professora Assistente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Coordena (em parceria) o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPEFE - FEUSP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0785-890X>

E-mail: sgpiment@usp.br

Nota:

As autoras foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.