

# EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: A DIMENSÃO PESSOAL DA RECONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Marcela Araujo Moraes Ribeiro<sup>1</sup>

Regina Lucia Sucupira Pedroza<sup>2</sup>

## Resumo

A pesquisa que origina este artigo, realizada entre outubro de 2018 e março de 2019, objetivou compreender a experiência de professores dos anos finais do ensino fundamental que desenvolveram projetos voltados à reconfiguração de suas práticas educacionais. O estudo foi realizado no Núcleo de Reconfiguração das Práticas Pedagógicas de uma escola pública de Brasília, DF. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e as respostas foram sistematizadas em seis grandes temas, dos quais discutiremos no presente artigo: formação dos professores, comparação entre metodologias tradicionais e transformadoras, e impacto das ações e decisões da gestão escolar na realização dos projetos. Os resultados ressaltam a importância de espaços coletivos de formação de professores para a adoção de práticas transformadoras, que foram avaliadas pelos participantes como menos desgastantes que as tradicionais e mais interessantes e significativas para si e para os estudantes. A falta de apoio efetivo das gestões central e escolar emergiu como um fator que obstaculiza o sucesso e continuidade dos projetos desenvolvidos.

## Palavras-chave

Educação transformadora. Formação de professores. Autonomia.

Recebido em: 10/04/2020  
Aprovado em: 26/05/2020

---

<sup>1</sup> Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – Instituto de Psicologia/UnB – E-mail: [mahmoraes@gmail.com](mailto:mahmoraes@gmail.com)

<sup>2</sup> Pós Doutora em Sciences de l'Education pela Universidade Paris V, René Descartes. Professora Associada da Universidade de Brasília no Instituto de Psicologia. E-mail: [rpdroza@unb.br](mailto:rpdroza@unb.br)

# EDUCATION AND TRANSFORMATION: THE PERSONAL DIMENSION OF REMODELING TEACHING PRACTICE

## Abstract

The research that originated this article, which was carried out between October 2018 and March 2019, aimed to understand the experience of teachers from 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> year of elementary school who developed projects designed for the transformation of their educational practices. The study was carried out with a group of teachers from a public school in Brasília, DF, Brazil, who gathered to study and plan the transformation of their practice. Semi-structured interviews were conducted and the answers were organized in six major themes, the following ones will be discussed in this article: teacher training, comparison between traditional and transformative methodologies, and the impact of school management actions and decisions in the execution of projects. The results highlight the importance of collective teacher training spaces for the adoption of transformative practices, which were evaluated by the participants as less stressful and more interesting and significant for themselves and for the students than the traditional ones. The lack of effective support from the central and school administrations has emerged as a factor that hinders the success and continuity of the projects developed.

## Keywords

Transformative education. Teacher training. Autonomy.

## INTRODUÇÃO

As avaliações nacionais e internacionais da educação brasileira, bem como os índices de evasão e reprovação, indicam os desafios do sistema educacional diante dos objetivos e metas relativos à aprendizagem dos estudantes e da tarefa de reduzir desigualdades. Embora tenhamos alcançado avanços consideráveis em relação ao acesso à educação – em 2017, 96,4% das crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estavam na escola<sup>3</sup>– ainda enfrentamos resultados bastante insatisfatórios em relação à permanência e aprendizagem dos estudantes no sistema escolar (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

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

As práticas pedagógicas que têm lugar nesse modelo de escola vêm, em muitos casos, dificultando a aprendizagem e produzindo nos estudantes os comportamentos que são rotulados como indisciplina, agressividade, transtorno, entre outros. Tais comportamentos precisam ser vistos como parte integrante da instituição escolar e, portanto, ser compreendidos a partir do conhecimento de sua lógica de funcionamento (PATTO, 1997). Prevaecem, nos contextos escolares, explicações que atribuem as causas dos comportamentos e do desempenho escolar dos estudantes a fatores estritamente individuais, relativos a aspectos emocionais ou biológicos, desconsiderando o papel das práticas pedagógicas e da aprendizagem para o desenvolvimento humano (ASBAHR & NASCIMENTO, 2013).

---

<sup>3</sup> Dados da PNAD Contínua/IBGE 2017, elaborados pela ONG Todos pela Educação, disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao>.

Cabe destacar que as práticas pedagógicas presentes nas unidades escolares não se dão em um vácuo. Estão também sujeitas à influência de condições culturais, socioeconômicas e de investimentos e organização da educação pública. Tais fatores desempenham papel fundamental para a qualidade e a equidade na educação. Neste estudo, no entanto, buscamos investigar possibilidades de transformação de tais práticas a partir da unidade escolar e da atuação docente com vistas a subsidiar, inclusive, a reflexão sobre que tipos de políticas públicas seriam necessárias para viabilizar, incentivar e fornecer suporte às mudanças desejadas.

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

Partindo do reconhecimento de tal necessidade de mudança, este estudo teve como objetivo compreender a experiência de professores que, atuando em unidades escolares que funcionam no modelo tradicional, desenvolveram projetos voltados à reconfiguração de suas práticas educacionais.

Embora a inovação por si só não garanta a melhoria na qualidade da educação, para que ela ocorra é necessário que a escola se reinvente, adotando uma perspectiva crítica. É fundamental haver uma reflexão ética, baseada em uma construção teórica, em articulação com a prática, que oriente tais transformações para que verdadeiramente contribuam para a qualidade da educação e para as transformações sociais que podem decorrer dela (CAMPOLINA, 2012).

Iniciativas têm surgido no Brasil e em outros países no intuito de propor formas alternativas e democráticas de educação e organização escolar (SINGER,

1997; CAMPOLINA, 2012; CAMPOS, 2014; QUEVEDO, 2014; BAUCHSPIESS, 2019). Entre essas iniciativas encontram-se a FreeSchool, em Albany, nos Estados Unidos, o Projeto Âncora em Cotia-SP e a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, entre outras. As diferentes propostas inovam quanto à forma de gestão escolar, currículo, ambiente, métodos de ensino ou articulação com a comunidade em que estão inseridas. Muitas destas propostas pedagógicas visam promover a autonomia e o protagonismo dos estudantes em seu processo de escolarização.

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

Além da autonomia, a solidariedade e o respeito ao estudante e entre todos os atores do contexto escolar são princípios basilares para a construção de uma educação transformadora dos sujeitos e da sociedade (PEDROZA E MAIA, 2016). Uma educação efetivamente transformadora requer ainda mudanças nas relações entre professores e estudantes, de forma que ambos se tornem sujeitos do processo de conhecer; e das relações entre a escola e a realidade que a circunda, produzindo conhecimento a partir dela e com vistas a sua transformação (FREIRE & SHOR, 1996; FREIRE, 1996).

No Distrito Federal têm surgido iniciativas que procuram orientar-se por esses princípios. Entre elas podemos destacar a rede de educadores que tem se formado, visando à implementação das Comunidades de Aprendizagem na rede pública de ensino, inspirada em modelos como o da Escola da Ponte, em Portugal, e liderada por um de seus fundadores, professor José Pacheco. O processo de formação dessa rede teve início em 2015, quando a empresa social EcoHabitar iniciou em Brasília uma proposta de formação para educadores voltada à reconfiguração das práticas escolares. Parte da formação consistia na

formação de núcleos de reconfiguração das práticas pedagógicas nas escolas dos educadores participantes, em que poderiam estudar temas de interesse relacionados ao objetivo da formação junto aos colegas, discutir o projeto político pedagógico de suas unidades escolares e planejar intervenções e ações visando à transformação de sua prática e do contexto escolar (BAUCHSPIESS, 2019).

Esta pesquisa surgiu a partir da aproximação com um destes núcleos, sendo realizada com a participação de parte de seus membros. Entendemos que a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento de experiências educacionais alternativas e democráticas faz-se necessária para a produção de conhecimentos sobre as possibilidades criadas e os resultados obtidos por elas e para que sejam despertadas reflexões significativas para a construção de uma educação transformadora. A aproximação entre a academia e tais experiências é indispensável, uma vez que pode, junto a outros fatores, contribuir para a construção de novos caminhos para que se avance na qualidade e equidade na educação (CAMPOS, 2014).

Embora reconheçamos que a transformação da educação não cabe apenas aos educadores, nem pode se realizar apenas por meio de seus esforços e sua atuação, por depender também de fatores relacionados à gestão e financiamento, entre outros; entendemos que tais profissionais podem exercer um importante papel para que ela ocorra. Destacamos ainda que a dimensão pessoal desempenha papel fundamental na atuação docente e em sua transformação e, conseqüentemente, em sua formação (NÓVOA, 1995, 2000; PEDROZA, 2003, 2014). Torna-se necessário, portanto, escutar o que os professores têm a dizer sobre sua prática e a reconfiguração desta.

Diante do contexto apresentado, o objetivo deste estudo foi compreender a experiência de professores que desenvolveram projetos voltados à reconfiguração de suas práticas educacionais.

## METODOLOGIA

### Pressupostos metodológicos

Esta pesquisa baseou-se na perspectiva da epistemologia qualitativa, proposta por González-Rey (2012), cujos princípios afirmam que a construção de conhecimento constitui um processo construtivo-interpretativo e interativo, em que pesquisador e sujeito pesquisado engajam-se ativamente. O conhecimento produzido consiste em uma construção, pois não decorre diretamente da expressão do sujeito estudado, sendo interpretado à luz do referencial teórico adotado e da compreensão do contexto em que se produz. Essa perspectiva defende a singularidade como nível legítimo de produção de conhecimento, compreendendo a subjetividade como um sistema de significações e sentidos em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade e compreendendo que esta constitui uma realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica.

As informações apresentadas foram construídas por meio de entrevistas individuais, conduzidas a partir de roteiro semiestruturado, com perguntas abertas, de modo a possibilitar a livre expressão dos participantes, conforme descrito adiante na seção “Procedimentos”.

### Contexto e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de Brasília, que oferece os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA, cada etapa ou modalidade funcionando em um turno. Foram selecionados para participação na pesquisa três professores dos anos finais do ensino fundamental, que, atuando em uma escola que funciona de maneira tradicional, desenvolveram projetos que visavam à transformação de sua prática educacional. Os participantes faziam parte de um núcleo de estudos para a reconfiguração das práticas educacionais, ligado a uma rede de núcleos que visa à implementação de Comunidades de Aprendizagem no Distrito Federal e que

foi constituída a partir de um processo formativo para educadores com este objetivo, liderado pelo educador José Pacheco (BAUCHSPIESS, 2019).

Para melhor contextualização da pesquisa, apresentaremos a seguir informações sobre os participantes<sup>4</sup> e os projetos desenvolvidos por cada um.

Quadro 1: Caracterização dos participantes.

<b>Participante</b>	<b>Área de Formação</b>	<b>Tempo de experiência docente</b>
Joana	Ciências Biológicas	20 anos
Diana	Ciências Biológicas	19 anos
Renato	História	7 anos

A professora Joana, responsável pelas disciplinas Ciências e Parte Diversificada (PD) nas turmas de 9º ano, desenvolveu seu projeto inicialmente nas aulas da disciplina Parte Diversificada - PD, planejando desenvolvê-lo em três etapas: a primeira destinada a trabalhar reflexão sobre valores, visando à construção e identificação de valores comuns do grupo (turma); a segunda destinada à construção de rotina pessoal e planejamento semanal, visando à reflexão sobre o uso do tempo e os hábitos de estudo; e a terceira destinada ao trabalho com temas de escolha dos estudantes, em que cada um escolheria algo que gostaria de estudar e pesquisaria individualmente.

No entanto, no 2º bimestre letivo, o projeto foi interrompido. Em algumas turmas ainda na primeira fase e em outras na segunda. A interrupção dos projetos deveu-se a mudanças ocorridas em decorrência do fechamento de turmas durante este bimestre, bem como a limitações estruturais para o desenvolvimento de pesquisas – embora houvesse laboratório de informática

<sup>4</sup> Os nomes utilizados são fictícios.



na escola, a professora enfrentou dificuldades para acessá-lo no período das aulas, por não haver profissional para abrir o espaço e para acompanhar o trabalho realizado no local. Além disso, nem todos os estudantes dispunham de recursos para realizar as atividades de pesquisa em casa.

Posteriormente, a partir da fala de um dos estudantes sobre a aparência e a estrutura física da escola, a professora decidiu dar um novo rumo ao projeto. Após conversar com suas turmas sobre a questão, passou a desenvolver um novo projeto visando à melhoria do espaço físico da escola.

Inicialmente, realizou um levantamento com os estudantes de cada turma sobre o que os incomodava na sala de aula. Em seguida, as turmas elegeram a prioridade entre os problemas identificados e passaram a discutir coletivamente e pesquisar individualmente estratégias para lidar com o problema escolhido pela turma. Após levantamento e discussão de estratégias, selecionaram a que consideraram mais adequada e passaram a pesquisar orçamentos para sua execução. Por fim, desenvolveram a estratégia de vender doces na escola para a arrecadação de recursos para realizar o que foi decidido coletivamente.

A professora Diana, responsável pelas disciplinas Ciências e Parte Diversificada em turmas de 7º e 8º anos, atuava inicialmente com quatro turmas (uma de 7º ano e três de 8º). Nas aulas de PD, iniciou seu projeto trabalhando questões referentes às relações interpessoais e voltadas à reflexão pessoal. Porém, com mudanças na distribuição de turmas e horários de aulas de cada professor ocorridas no meio do 2º bimestre, este projeto teve que ser interrompido, pois a professora deixou de lecionar a disciplina PD, continuando com as turmas apenas nas aulas de Ciências e passando a trabalhar com mais três outras turmas, também em Ciências.

Em suas aulas de Ciências, a professora Diana desenvolveu seu trabalho a partir da inspiração das Comunidades de Aprendizagem, da seguinte maneira: solicitou aos estudantes que cada um escolhesse um capítulo do livro didático para estudar e pediu que realizassem os exercícios propostos no livro e/ou desenvolvessem atividades relacionadas ao capítulo escolhido.

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

O professor Renato, responsável pela disciplina de História para turmas de 6º e 7º ano, iniciou o projeto que desenvolveu junto às suas turmas questionando os estudantes sobre o que consideravam que havia de bom e de ruim na escola e o que gostariam que mudasse. Ao longo desse processo, notou que a estrutura física da escola era considerada um problema pelos estudantes e que eles se sentiam mal em relação a isso. A partir disso, o professor produziu com os estudantes listas do que necessitava ser mudado em relação ao espaço físico da escola.

As turmas chegaram a iniciar atividades para efetivar as mudanças propostas, como medir a sala, calcular a quantidade de tinta que seria necessária para pintá-la e verificar quais pais poderiam contribuir com o projeto. No entanto, devido a dificuldades relativas a questões administrativas e falta de apoio de colegas, não se deu continuidade ao projeto e à efetivação das mudanças pensadas pelas turmas. O projeto foi finalizado com a realização de uma avaliação das atividades desenvolvidas, respondida por escrito, individualmente, pelos estudantes, que culminou com a elaboração de um relatório final pelo professor.

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

## Procedimento

Inicialmente, foi realizada a aproximação com um Núcleo de Reconfiguração das Práticas Pedagógicas de uma escola pública do Distrito Federal, um grupo formado por três professores e uma psicóloga escolar<sup>5</sup>, que se reunia semanalmente, no horário de coordenação pedagógica<sup>6</sup>, para discussão e planejamento de atividades voltadas à transformação do contexto escolar, pautado na busca pelo desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Após a apresentação do projeto de pesquisa e manifestação de interesse dos professores em participar, foram agendadas entrevistas individuais. As entrevistas foram realizadas a partir de roteiro semiestruturado, o qual foi utilizado como um instrumento dialógico, que se constituiu como ponto de apoio para que fosse possível abordar aspectos relevantes para os objetivos da pesquisa. As entrevistas, no entanto, não se restringiram ao roteiro, de forma que se procurou oferecer a maior abertura possível para a livre expressão dos participantes.

No início das entrevistas, foram apresentadas explicações sobre a pesquisa e os aspectos éticos envolvidos. As entrevistas foram registradas em áudio, mediante autorização dos participantes, que assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os nomes apresentados no presente artigo são fictícios, para que sejam resguardados o sigilo e a identidade dos participantes.

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

---

<sup>5</sup> A rede pública de ensino do DF conta com a atuação de psicólogos(as) escolares que compõem as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem e à época da pesquisa atuavam de maneira itinerante, em duas ou três unidades escolares simultaneamente.

<sup>6</sup> No Distrito Federal, a carga horária dos professores contratados para 40 horas distribui-se em 25 horas em sala de aula (5 horas por dia) e 15 horas de coordenação pedagógica (3 horas por dia) – tempo destinado a planejamento, formação e reuniões pedagógicas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre as diferentes temáticas que emergiram do diálogo estabelecido por meio das entrevistas, algumas se destacaram devido a sua recorrência nas falas e sua articulação ao referencial teórico e aos objetivos desta pesquisa. Aprofundaremos no presente artigo nossa análise em relação aos seguintes temas: o papel do núcleo de reconfiguração das práticas pedagógicas e das experiências de formação; o contraponto entre metodologias tradicionais de ensino e práticas transformadoras; e o impacto de aspectos da gestão central e da unidade escolar no desenvolvimento dos projetos.

40

### O núcleo de reconfiguração das práticas pedagógicas e as atividades de formação

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

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

Para a professora Diana, as reuniões e o curso de formação constituíam um combustível para a sua esperança em uma educação diferente:

Mas aí a gente volta para a realidade nossa... e, apesar de ele [José Pacheco] dizer que a gente ia sofrer, a gente nunca tá preparado pro sofrimento... porque realmente existia, porque é muito brutal a diferença entre o que já existe, em Portugal, principalmente, e a realidade que a gente enfrenta em sala de aula. Então ao longo dos dias, a energia ia baixando também assim... aí eu começava a questionar, começava a duvidar que aquilo era possível. Aí eu ia para a reunião e essa chama aumentava de novo, aí voltava para a realidade... aí eu ficava oscilando. (DIANA)

Além das reuniões abertas e do curso, a professora Diana relata que o núcleo representou o estímulo necessário para que passasse dos estudos e reflexões para a ação com os estudantes. Segundo ela, saber que os colegas

iniciariam intervenções com suas turmas foi o que a incentivou a iniciar também com as suas. “Esse ano, como eu falei agora pouco, o que me cutucou foi saber que a Joana e o Renato iam começar a fazer um trabalho diferente, e que eu, se não tivesse tido esse cutucão, não ia fazer... eu ainda ia continuar estudando no núcleo, vendo o melhor momento...” (DIANA).

A professora Joana, em seu relato, menciona o núcleo como um espaço de transformação pessoal e de estímulo e troca de ideias: “... eles têm sempre muitas ideias, eles te estimulam, então isso é muito bom.”; “A cada reunião do núcleo eu ia me transformando um pouquinho, eu ia mudando cada vez mais, eu ia expandindo meus horizontes cada vez mais”. A professora associa a vivência em curso de formação sobre Comunidades de Aprendizagem e no núcleo com um processo de apropriação de sua formação pessoal e profissional:

Pela primeira vez, eu não estudei pela obrigação de alguma disciplina da pós ou para alguma questão da faculdade, eu estudei para que eu pudesse entender o processo e aí pra mim mudou muito a minha cabeça, mudou muito a forma como eu encaro a educação, mudou muito... (JOANA)

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

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

A partir do relato dos participantes é possível identificar que a participação no núcleo constituiu um elemento importante para a elaboração, desenvolvimento e execução dos projetos com as turmas e que, mesmo partindo de discussões coletivas e de princípios comuns, cada projeto assumiu características próprias a depender do professor e do grupo de estudantes que os desenvolveu. Essa observação encontra consonância com os resultados de

pesquisa de Harreset al. (2018) em que observaram que, no contexto pesquisado por eles,

a existência de formas comuns na condução das atividades em aula não torna as práticas docentes iguais e, tampouco, previsíveis, encadeadas em uma sequência lógica determinada ou buscando um objetivo final preestabelecido. Ao contrário, sua natureza é diferenciada, e tais práticas singularizam-se, principalmente, pela constante reflexão e revisão por parte dos docentes sobre elas. (HARRESet al., 2018, p.11)

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

Ao longo do diálogo estabelecido no processo da pesquisa, os participantes refletiram sobre as mudanças no papel do professor e estabeleceram comparações entre as metodologias tradicionais de ensino e as utilizadas em seus projetos. Em suas comparações, as novas formas de atuação adotadas foram apresentadas como mais significativas, confortáveis, interessantes e prazerosas, embora também mais trabalhosas para o professor:

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

A professora Diana relacionou a possibilidade de escolha de temas a serem estudados pelos estudantes ao desenvolvimento de um trabalho que seja mais significativo para eles. A concepção de Rogers (1978) sobre aprendizagem significativa corrobora tal percepção, uma vez que o autor propõe que para que a aprendizagem seja de fato significativa é importante que ela seja autoiniciada, tenha como ponto de partida os interesses e necessidades do estudante. Assim sendo, de acordo com as ideias do autor, o trabalho desenvolvido a partir da escolha dos estudantes, conforme realizado pela professora Diana, pode ser considerado mais apto a promover aprendizagens significativas que aquele

desenvolvido por meio de metodologias tradicionais, baseadas em aulas expositivas sobre um conteúdo pré-definido, sem a participação dos estudantes.

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

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

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

A professora Joana, ao comparar o período em que atuou de maneira tradicional na escola particular e sua atuação na escola pública, em que pôde desenvolver projetos transformadores, afirma sentir-se muito mais feliz no novo contexto, por ter a possibilidade de trabalhar de acordo com o que acredita. A professora relatou também mudanças em sua forma de conceber o papel do professor e a forma como a participação no projeto contribuiu para sua transformação pessoal ao longo do ano:

Então foi exatamente trabalhar com o projeto, estudar pra entender todos esses processos, que me fez entender isso... e mais do que entender isso, interiorizar, porque hoje isso tá dentro de mim... de saber que a forma como a gente trabalha desde sempre ela tá fadada ao fracasso... Esse ano foi muito transformador pra mim. Eu não desisti da educação exatamente por isso, exatamente por perceber que é possível a gente continuar fazendo o trabalho da gente enquanto educador, mas de uma forma diferente; que o meu papel pode não ser da especialista da biologia, que o meu papel é muito mais amplo que isso. (JOANA)

Assim como o professor Renato, a professora questiona o papel do professor como detentor de todo o conhecimento e responsável simplesmente por transmiti-lo aos estudantes. Como mencionado anteriormente, essa forma de conceber a atuação docente relaciona-se à concepção de Educação Bancária e à visão apresentada por Rogers (1978) em relação à educação tradicional com a metáfora em que o professor seria uma jarra que despeja o conhecimento sobre o estudante, o receptáculo.

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



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

Ao longo das entrevistas surgiram, de maneira recorrente, referências a situações em que aspectos relativos a diretrizes da gestão central da Secretaria de Educação ou a decisões e ações da gestão escolar impactaram o desenvolvimento das atividades planejadas pelos professores. Durante o 2º bimestre letivo, ocorreu o fechamento de várias turmas da escola, devido ao número insuficiente de estudantes para manter as turmas abertas. Com essa alteração, houve mudanças nas grades horárias dos professores, que perderam algumas turmas e receberam outras. Observou-se no relato dos participantes que, além de impactar diretamente os projetos, causando sua interrupção devido às trocas de professores e turmas, as mudanças ocorridas os impactaram emocionalmente, devido, também, à falta de diálogo sobre o ocorrido:

Essa mudança, a partir da metade do 2º bimestre, que nem esperou terminar o 2º bimestre, deu uma mexida grande comigo, não só comigo, mas com eles [estudantes] também. Porque no meio de um processo, você de repente tem que parar um trabalho, que é o que eu estava fazendo em PD, você tem que iniciar um trabalho com outros alunos, com outras turmas, então isso me deu uma desestabilizada. (DIANA)

A mudança mexeu muito comigo, mexeu muito. Eu me senti desrespeitada como professora, porque ninguém da direção veio conversar conosco... não teve uma abertura pra se falar disso nas coordenações, entende? A coisa aconteceu e a gente não conseguiu falar sobre. (DIANA)

Além das mudanças que ocorreram no meio do 2º bimestre, a previsão de obrigatoriedade de provas e as semanas de prova programadas pela escola foram mencionadas pelos participantes como um aspecto que os forçou a trabalhar um conteúdo específico, embora não considerassem que isso seria o melhor a fazer. “Não que eu quisesse, inclusive, trabalhar isso com eles... Mas eles têm semana de prova, então eu preciso trabalhar o tradicional pra eu ter espaço também para trabalhar de uma forma diferente.” (JOANA).

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

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

A professora Joana mencionou ainda sentir falta de um apoio mais efetivo para o desenvolvimento dos projetos.

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

A fala do professor Renato expressou necessidade semelhante à apresentada pela professora Joana. O professor ponderou que “só um apoio tácito, assim ‘ah, faz o que você quer’, não é um apoio, sabe?” (RENATO).

Observa-se nessa situação que há, por trás do discurso de liberdade aos professores, o ocultamento de certo abandono, em que os profissionais não recebem o apoio necessário para desenvolver a autonomia em sua atuação, conforme observado também por Petroni e Souza (2010). A queixa apresentada pelos professores reforça a posição das autoras quanto à necessidade de que houvesse na escola uma liderança capaz de fornecer condições para a efetivação das ações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Por meio do diálogo estabelecido no momento das entrevistas foi possível escutar o que tinham a dizer sobre os projetos desenvolvidos, os desafios enfrentados, os resultados observados, os aprendizados, as possibilidades que surgiram a partir dessas iniciativas e os sentimentos envolvidos em sua realização.

Não procuramos delimitar nesta pesquisa um tipo específico de projetos transformadores, nem avaliar os resultados dos projetos desenvolvidos pelos professores participantes, uma vez que o propósito que estabelecemos foi o de compreender a experiência pessoal vivida por eles, no sentido de conhecer o que esta requereu e proporcionou a cada um.

Os resultados obtidos corroboram a visão da qual partimos – de que o professor, desde que tenha o apoio estrutural necessário e a garantia de tempo e espaços de formação para tal, pode desempenhar um papel central para transformações na educação – uma vez que, na presente pesquisa observou-se que os professores puderam, por conta própria, adotar práticas transformadoras em sua atuação e observar mudanças em si e no seu relacionamento com os estudantes a partir delas. No entanto, o estudo identificou também limitações na possibilidade de transformação protagonizada pelos professores, uma vez que estes tiveram seus projetos interrompidos por fatores relacionados às gestões escolar e central da rede de educação. Conclui-se que uma atuação coletiva, empreendida por todos os atores da instituição escolar e desenvolvida com o apoio da gestão escolar e central, potencializaria os resultados das ações e seria importante para a superação de desafios enfrentados no cotidiano e para o

ajuste de questões burocráticas que interferem no andamento dos projetos, chegando até mesmo a inviabilizá-los em certos momentos.

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

As informações construídas na pesquisa reafirmaram o papel de espaços coletivos de escuta e troca na formação profissional e pessoal de professores, uma vez que o núcleo formado pelos professores participantes na pesquisa tornou-se para eles, além de um espaço de estímulo, aprendizado e apoio para o planejamento e desenvolvimento de seus projetos, um espaço para a formação e transformação pessoal.

Os resultados desta pesquisa apontam a possibilidade de que projetos transformadores sejam espaços de realização, alegria e prazer na atuação docente, conforme ocorreu na experiência dos participantes. Considerando o contexto atual, em que há um elevado índice de adoecimento relacionado à atuação docente e de desistência da profissão, tais resultados abrem caminho para se pensar formas de ressignificar a docência. A realização de novas pesquisas semelhantes a esta, em que se escutem professores envolvidos em projetos educacionais transformadores, é importante para aprofundar essa questão e ampliar a compreensão sobre tal possibilidade.

Embora a presente pesquisa tenha focado a escuta aos professores, consideramos que a voz de todos os atores do contexto escolar deve ser ouvida e considerada para a construção de uma educação transformadora. Indicamos, portanto, que seria de grande valor a realização de pesquisas com objetivo de

compreender a perspectiva de outros atores envolvidos direta ou indiretamente em projetos educacionais transformadores.

Conforme defendido inicialmente, consideramos fundamental a aproximação entre a academia e iniciativas educacionais transformadoras, sejam elas desenvolvidas por escolas, coletivos ou grupos de professores. Diante dos grandes desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, necessita-se de pesquisas que contribuam para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade e apta a lidar de maneira satisfatória com a diversidade do público a que deve atender. Esperamos que a presente pesquisa possa subsidiar ações voltadas à implantação e fortalecimento de projetos educacionais transformadores, de modo que possamos colaborar para construção da educação que desejamos.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. & NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>.

BAUCHSPIESS, C. *Psicologia Escolar e Comunidades de Aprendizagem: Caminhos para a Educação em Direitos Humanos*. 2019. 104 fl. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CAMPOLINA, L.O. *Inovação Educativa e Subjetividade: A Configuração da Dimensão Histórico-Subjetiva Implicada em um Projeto Inovador*. 2012 227 f., Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CAMPOLINA, L. O & MARTÍNEZ, A. M. Fatores Favoráveis à Inovação: Estudo de Caso em uma Organização Escolar. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*. Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 325-338, dez. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572013000300009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572013000300009&lng=pt&tlng=pt).

CAMPOS, N. F. *A Experiência das Crianças em uma Escola Democrática: Olhares e Interpretações*. 2014. xi, 98 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17064>.

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

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

FREIRE, P., SHOR, I. *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

HARRES, J. B. S et al. *Constituição e Prática de Professores Inovadores: Um Estudo de Caso. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, 20, e2679. Epub Abril 16, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/1983-21172018200107>

NEILL, A. *S Liberdade sem medo*. São Paulo: IBRASA, 1960.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação* (2ª. ed). (pp 15-35). Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.

NÓVOA, A. *Apresentação*. In A. Nóvoa (Org.) *Vida de Professores* (pp 9-11). Porto: Porto Editora, 2000.

PATACHO, P. M. *Práticas Educativas Democráticas*. *Educação e Sociedade*, Campinas, 114(32), 39-52, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a03v32n114.pdf>

PATTO, M. H. S. *Para uma Crítica da Razão Psicométrica [Versão eletrônica]*, *Psicologia USP*, 8(1), 47-62, 1997. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>

PEDROZA, R. L. S. *A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

PEDROZA, R. L. S. *A formação do professor: Possibilidades para o desenvolvimento profissional e pessoal*. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá, 2014.

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

PETRONI, A. P., & SOUZA, V. L. T. *As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia*. *Psicologia & Sociedade*,

Belo Horizonte, 22(2), 355-364, 2010. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/16.pdf>.

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

QUEVEDO, T. L. Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-124532/pt-br.php>

51

RIBEIRO, M. A. M. Transformação na educação: a dimensão pessoal da reconfiguração das práticas docentes. 2019. 78 fl. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37249>

ROGERS, C. Liberdade para Aprender. (4<sup>a</sup>.ed.) Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

SINGER, H. República de Crianças: Sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec, 1997.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (2019). Cenários da educação. Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao>