

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SI MESMOS, OS ALUNOS E A ESCOLA: IMPLICAÇÕES DO CONTEXTO ESCOLAR

CONCEPTIONS ON THEMSELVES TEACHERS, STUDENTS AND SCHOOL: IMPLICATIONS IN SCHOOL CONTEXT

*Paula Peclat de Oliveira dos Santos¹
Angelina de Melo Vieira²*

RESUMO: Este artigo visa apresentar o resultado final da pesquisa *Integração e concepções de professores: implicações na construção de uma cidadania ativa e crítica*. Identificamos/sistematizamos e analisamos as concepções dos professores do Polo III da Regional Sul de Cuiabá em relação à visão que esses sujeitos têm de si mesmos como profissionais da educação escolar, a concepção que eles têm dos alunos e da escola. Elegemos para formação do referencial teórico autores críticos, por exemplo: Arroyo (2000, 2007, 2011), Gatti (2005), Tardif (2012), entre outros. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários aos professores do Ensino Fundamental em seis unidades escolares do Polo III da Regional Sul de Cuiabá e entrevistas em três grupos focais com voluntários de quatro escolas. Algumas concepções dos professores condizem com os moldes da escola seriada, destoando do contexto organizacional dos ciclos de formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa. Concepções de professores. Ciclos de formação humana.

ABSTRACT: This article aims to present the final results of the research "Integration and conceptions of teachers: implications in building an active and critical citizenship." Identified/ systematize and analyze teachers' conceptions of the Polo III Southern Regional Cuiabá vision regarding these subjects have of themselves as professional school education, they have the design of the students and the school. We elected to form the theoretical critical authors, eg Arroyo (2000, 2007, 2011), Gatti (2005), Tardif (2012), among others. The methodology consisted of literature, questionnaires to elementary school teachers in six school units of the Polo III Southern Regional Cuiabá interviews and three focus groups with volunteers from four schools. Some teachers' conceptions are consistent with the patterns of school grades, not matching the organizational context of human development cycles.

KEYWORDS: Search. Conceptions of teachers. Cycles of human formation.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, bolsista de Iniciação Científica (pelo CNPq E-mail: paula.peclat@hotmail.com)

² Professora adjunta do Departamento de Ensino e Organização Escolar do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: angelinamvieira@gmail.com.

1 Considerações preliminares

A educação básica tem sido ao longo da história educacional alvo de muitas mudanças, reformas e reorganizações, reflexo da luta pelo direito a uma educação digna. Entre todas as alterações, a mais significativa no cenário atual é a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração mediante a matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade, objeto da Lei nº 11. 274/2006.

Para Callegari, relator do Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, “os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo a nova realidade”. Nesse sentido, os sistemas de ensino e as escolas deveriam conceber uma nova organização escolar, a qual proporcione a educação que de fato, seja para todos.

A rede municipal de educação de Cuiabá adotou a organização escolar por ciclos de formação humana com a finalidade de acabar com o histórico de fracasso escolar oriundo da seriação fragmentária. Os ciclos de formação humana “propõem uma ruptura radical com a lógica da escola seriada e com as práticas de reprovação” (MAINARDES, 2009, p. 62).

Assumir uma organização curricular por ciclos de formação humana pressupõe superação na forma de conceber a escola, a organização do processo educacional, mudanças de concepções em relação às categorias que estão diretamente implicadas no processo educativo na escola. Entendemos a necessidade de modificações principalmente em relação à concepção que se tem da escola, do aluno, do professor e do ensino/aprendizagem. Essas concepções influenciam e repercutem-se nas ações diárias da vida escolar, considerando a relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico, e a concepção de educação (GOMES 2007, p. 18).

Concordamos com esse autor, e partimos do pressuposto que entender as ideias/visões que possui o professor sobre assuntos que englobam a educação, especialmente aquelas que influenciam sua prática docente, tais como sobre si mesmo, os alunos, a escola etc., é entender um pouco do contexto das práticas educativas, nesse caso específico, o contexto da escola organizada por ciclos de formação.

Nesse entender as concepções do docente são o nosso ponto de partida no trajeto investigativo, tendo em vista a integração como uma parte significativa e fundamental no caminho que percorremos, centrando nossos passos nas seguintes problemáticas: quais as concepções dos professores do Polo III da Regional Sul de Cuiabá em relação à visão que esses sujeitos têm de si mesmos como profissionais da educação escolar, a concepção que eles têm dos alunos e da escola? Existe alguma relação entre as concepções que os professores apresentam e o contexto de atuação escolar no qual estão inseridos, isto é, o contexto dos Ciclos de Formação Humana?

Para responder a tais questionamentos, essa investigação teve como parâmetro os seguintes objetivos específicos: identificar por meio da discussão em grupo focal as concepções dos professores do Polo III da Regional Sul de Cuiabá (Mato Grosso), em relação à visão que esses sujeitos têm de si mesmos como profissionais da educação escolar, a visão que se tem dos alunos e da escola. Sistematizar os registros e representá-los em gráficos. Relacionar as transcrições do grupo focal e os gráficos com textos que abordem a organização curricular em ciclos de formação humana.

O objetivo principal constitui compreender as concepções dos professores do Polo III da Regional Sul de Cuiabá (Mato Grosso) sobre a visão que esses sujeitos têm de si mesmos como profissionais da educação escolar, a visão que se tem dos alunos e da escola, considerando a organização do contexto de atuação em ciclos de formação humana. Limitamos o nosso campo de investigação a algumas escolas públicas municipais do Polo III da Regional Sul de Cuiabá – MT constituídos pelos bairros: Santa Laura, São João Del Rei, Osmar Cabral.

O critério utilizado para a escolha dessa Regional se deu pela proximidade das escolas que facilita a interação e construção dos grupos focais e ainda pelo trabalho de parceria que vem se concretizando entre elas e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Quanto aos procedimentos técnicos adotados, instituímos como método de produção de conhecimento, a pesquisa bibliográfica, sendo empregada na elaboração do referencial teórico, que abrangeram aspectos referentes à metodologia de pesquisa, formação de professores, trabalho docente, subjetividade do aluno e do professor, parte fundamental e primeira dessa pesquisa (MARCONI, LAKATOS, 1991, p. 29).

Em nossa pesquisa compreendemos a metodologia constituída por uma dialética entre os métodos e aspectos qualitativos e quantitativos, já que esta guarda uma relação capaz de contribuir melhor para a apreensão dos fenômenos/categorias estudadas, por relacionar procedimentos de cunho racional/teórico com os de cunho intuitivos, isso é, nesta pesquisa procedemos à análise/sistematização de aspectos quantitativos e qualitativos.

Preocupados com a quantificação do perfil formativo dos docentes do Polo III da Regional Sul de Cuiabá, aplicamos um questionário aos professores dessa regional. Organizamos e concretizamos quatro grupos focais nessa regional, os grupos foram constituídos a partir de apresentação voluntária de professores de cinco unidades escolares para participar dos mesmos. Os grupos foram compostos por um número variável de cinco a 14 professores. A investigação focou a temática específica da pesquisa, qual seja as concepções que os professores possuem sobre si mesmos, dos alunos e da escola. Ela ocorreu mediante a aproximação/interação dos indivíduos, a fim de captarmos os significados (GATTI, 2005) que os eles atribuem durante essa interação, resultando em uma rica fonte de dados.

Prosseguimos com a organização e sistematização dos dados oriundos do questionário, o que resultou em gráficos, enquanto que a análise qualitativa dos mesmos permitiu estabelecer uma compreensão do perfil formativo e da realidade dos docentes.

A sistematização/análise dos registros dos grupos focais permitiu a exploração quantitativa da incidência de alguns termos que nomeiam ou caracterizam as categorias pesquisadas. Posteriormente, passamos à compreensão qualitativa desses registros, que constituiu, segundo nos apresenta Gil (1991, p.61) dos seguintes passos: leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, os quais foram fundamentais, quando relacionados à análise do perfil formativo, para identificar as concepções subtendidas nos depoimentos dos docentes sobre as categorias aluno, escola e professor. Estas evidenciam a visão do professor e nos possibilita confrontar com a proposta da organização escolar por ciclos de formação humana, que requer uma mudança nas concepções que envolvem o fazer docente, tais como as investigadas nesta pesquisa. Portanto, investigar sobre as possíveis mudanças acarretadas com a implantação dos ciclos, exige do pesquisador, entender se os professores aderiram a essa mudança, descortinando e compreendendo, principalmente, o que os mesmos entendem sobre estas categorias.

A partir dessas considerações preliminares, podemos perceber que esta pesquisa configura-se importante no cenário educacional por identificar se a adoção da organização escolar em ciclos no município de Cuiabá foi significativa para promover e desencadear mudanças nas concepções que o professor possui, contribuindo com dados que corroborem para discussões que nos ajude a repensar sobre o modo de implantações políticas no contexto escolar. Para que assim, as próximas investidas políticas com vistas à superação das concepções conservadoras oriundas da escola seriada alcancem algum êxito e consolidem impactos positivos nas políticas de formação continuada de professores, considerando que estas deveriam partir da identificação e da compreensão das concepções que os professores possuem, visto que as mesmas podem acarretar significativas mudanças no processo educativo.

1. 1 Revendo a literatura educacional

No âmbito educacional é difícil aproximar com clareza uma única concepção que identifica e caracteriza o professor, visto que o ser humano é plural, múltiplo (ARROYO, 2000, p. 13) e carrega dentro de si algumas particularidades que o torna singular. Por isso, é importante compreender a

influência das complexas definições sociais, culturais e epistemológicas e políticas que incidem sobre o termo identidade para constataremos que existe um complexo emaranhado de influências que cercam esse termo.

Arroyo entende que a sociedade e a história em geral exercem projeções sobre a imagem que cada pessoa carrega de si mesma, “nem tudo o que somos nos pertence. Somos o que resultamos de tudo. Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou” (2000, p. 36). O processo de construção de identidade é complexo e não se dá apenas no campo de aprendizagens escolares. As políticas, a economia, a história, o senso comum, tudo influencia a constituição dos conceitos que carregamos sobre nós mesmos.

Nessa perspectiva, Arroyo afirma que “ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída” (2000, p. 30). Se o contexto interfere, e se ele é mutável, logo, as identidades também não são permanentes. Concordamos que se há alteração no contexto, a noção de identidade, quer seja pessoal, quer seja profissional, também é influenciada (ARROYO, 2007, p. 17).

Em relação à visão que o professor possui de si mesmo como profissional podemos dizer que incidem sobre ela aspectos contextuais, assim como aspectos temporais que estão diretamente ligados à influência de diversos contextos e vivências em diversos momentos da vida, o que implica na formação pessoal, subjetiva, identitária e, portanto pessoal do professor.

Carreira profissional, por sua vez, incide sobre temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível, de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem (TARDIF, 2012, p. 20).

Referenciamos Tardif (2012) e Arroyo (2000), visto que defendemos que as experiências incidem na formação da subjetividade profissional. Se as práticas educativas são influenciadas pela subjetividade é necessário clarificar qual a concepção que o professor carrega em sua identidade e em sua marca subjetiva de si mesmo como profissional.

Quanto à concepção/imagem/ideia que se tem do aluno, nos remete a algumas perspectivas. O ponto de vista histórico-cultural compreende que a imagem do “aluno é uma construção histórica inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica” (SACRISTÁN, 2005) e que cada sociedade tem uma dinâmica sociocultural própria de *fazer* sujeitos históricos e identidades culturais. Dessa forma, de acordo com o contexto as imagens que se tem do aluno assumem diferentes aspectos.

Considerando o contexto da organização escolar seriada, o aluno é visto “apenas como sujeito representativo de um grupo que deve responder às exigências uniformes da escola” (SACRISTÁN, 2005, p.139). A escola, nessa concepção, não se adapta aos ritmos, aos tempos e as particularidades dos alunos, pelo contrário, eles que devem se adaptar a ela, o que provoca uma avalanche de reprovações.

A organização escolar por ciclos abrange a concepção do aluno como sujeito em crescimento biopsicossocial com interesses, necessidades, conhecimentos, potencialidades e culturas diversificadas (ARROYO, 2007, p. 7). Por isso, tendo como referência a concepção de aluno como sujeito de direitos, analisamos os dados a fim de introduzir um pequeno debate sobre relação entre a concepção de aluno que o professor possui e a organização escolar da rede municipal em que trabalha, qual seja a dos Ciclos de Formação Humana.

A organização curricular por ciclos reposiciona o currículo e o subordina às particularidades do aluno, propondo a compreensão do mesmo em sua diversidade, também considera que, além do direito de ser cidadão, todos são capazes de aprender. “Os alunos deixam de ser vistos apenas como atentos ou desatentos aos conteúdos para serem vistos como sujeitos em complexos processos de apropriação de saberes, conhecimentos, valores, culturas, dos instrumentos, e das técnicas” (ARROYO, 2007, p. 35).

Portanto, as proposições teóricas de Arroyo sobre as concepções que deveriam envolver os ciclos de formação humana são consideradas, por nós, como suporte para olharmos o educando como sujeitos de direitos e deveres, marcados pela diversidade, que se interagem no espaço de formação humana e por isso, de cidadania.

2 DESVELANDO CONCEPÇÕES: O PROFESSOR, O ALUNO, A ESCOLA

Os resultados destacados serão apresentados em três eixos de discussões. O primeiro eixo evidencia os dois focos captados nos grupos focais em relação à categoria professor, à concepção de professor como educador e à compreensão do professor como profissional, porém um profissional que não anula sua humanidade. No segundo eixo de discussão refletimos sobre algumas concepções em torno da categoria aluno. No último eixo evidenciamos a compreensão que professores demonstraram possuir da instituição escola.

Com a intenção de respeitar a idoneidade dos professores voluntários, substituiremos os nomes reais por nomes de homens filósofos e de mulheres filósofas, respeitando o perfil do grupo participante, porque acreditamos, com Antonio Gramsci (2004), que todos somos filósofos, já que todos possuem uma determinada concepção de mundo, quer sejam homens ou mulheres, ou ainda, quer sejam professores ou professoras. Os nomes das quatro escolas onde ocorreram os grupos focais também serão preservados e designaremos os grupos pela característica que mais se destacou no mesmo, porque acreditamos que a interação entre professores, entre instituições é capaz de evidenciar concepções particulares e coletivas.

2. 1 Os docentes como profissionais: a subjetividade humana que compõe a identidade docente

A primeira pergunta realizada no grupo focal foi “Qual a visão de si mesmo como profissional?”. As respostas foram analisadas e das mesmas foram retiradas alguns termos citados pelos professores para designar a si mesmos como profissionais. Analisamos as ocorrências de tais termos através de gráficos. Os mesmos não foram pensados isoladamente do contexto de pesquisa, visto que ao longo dessa discussão sempre apresentaremos tais ocorrências relacionadas com as respostas dos professores.



Gráfico 1: Termos citados pelos professores para designar a si mesmos como profissionais, produzido mediante sistematizações dos dados desta pesquisa, 2012

Conforme o gráfico acima, observamos que os termos citados para designarem a concepção que possuem de si mesmo variam, sendo uma fonte rica de reflexões e investigações. No entanto, destacam-se os termos educador e profissional.

Pensemos, se “o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.” (TARDIF, 2012, p.19) cabe a ele, como profissional, agregar esses diversos saberes e conhecimentos a fim de reelaborá-los em sua práxis educativa. Assim, a incessante busca por conhecimentos que podem orientar a ação educativa é o maior caracterizador do professor, visto que, o conhecimento é um dos aspectos importantes para ser profissional, no entanto, não pode ser considerado como o aspecto único ou central do processo educativo, como veremos adiante.

Eu me vejo uma pessoa que ama o que faz. Apesar de amar o que faço eu sei quais são os meus limites de doação. Eu me vejo uma professora responsável, comprometida, principalmente com a parte pedagógica (PROFESSORA ASIOTEIA DE FILOS, GRUPO ESPERANÇA).

Sou muito comprometida e aprendo sempre, sou muito ávida a aprender. Gosto de ser responsável organizada. Preocupo muito com o aprendizado do aluno, sempre estou estudando para fazer meu trabalho cada vez melhor (PROFESSORA HIPÁCIA DE ALEXANDRIA, GRUPO TRANSFORMAÇÃO).

Se a lógica do professor como profissional considera que ser competente é ter conhecimentos para desenvolver um trabalho onde todos possam aprender, o profissional é obrigado a repensar e superar a lógica hierarquizada dos conhecimentos, o que reflete a capacidade inerente do ser humano em aprender e reaprender. Nesse sentido o educador é visto em sua condição humana de aprendizagem e reaprendizagem (ARROYO, 2007).

O conhecimento, nesse sentido é fundamental, desde que não sejam desprezadas as características subjetivas inerentes da condição humana. Mesmo que envolva o gostar, a ética e a interação, se não houver conhecimentos e se não souber lidar com eles, não pode haver educação, porque educar pressupõe ensinamento, aprendizagem, ou como formula Tardif e Lessard, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para os seres humanos” (2007, p.28). Essa compreensão encontra sintonia nos depoimentos dos professores sobre a visão que têm de si mesmos.

Humana, amiga, conselheira, parceira (PROFESSORA HIPÁRQUIA DE MARONEIA, GRUPO TRANSFORMAÇÃO).

Somos seres humanos. A gente não suspende a subjetividade na escola. Não tem como fazer isso, mas colocamos parâmetro nisso, que é o parâmetro do profissional, do equilíbrio (PROFESSORA ASPÁSIA DE MILETO, GRUPO TRANSFORMAÇÃO).

Realizei um sonho porque amo trabalhar com crianças, porque gosto, me motiva, em outras profissões não me vejo (PROFESSORA CATALINA DE SIENA, GRUPO DEDICAÇÃO).

Eu sou uma vendedora de sonhos (PROFESSORA DIOTIMA DE MANTINÉIA DE ÉFESO, GRUPO DEDICAÇÃO).

Se relacionarmos a variável dos termos com os depoimentos, compreenderemos o destaque ao termo profissional e educador. Os professores utilizam o termo profissional no sentido de agregar conhecimentos e os utilizá-los em seu exercício pedagógico, sem desconsiderar a humanidade que carrega este profissional. Enquanto que a referência ao termo educador considera o professor além de seu exercício profissional, ou seja, o docente também educa para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania.

Essas considerações explicitam a constatação da parte humana que evolui a profissão docente, os sentimentos que nos abarcam são impossíveis de serem extraídos das relações entre sujeitos. Os professores são conscientes de sua humanidade e não desprezam suas características, contudo demonstram com excelência que essa humanidade é a fonte de esperança e força de vontade, que os fazem ser conscientes de suas fragilidades e que os fazem buscar novos conhecimentos para embasarem novas práticas. Essa postura do professor está diretamente relacionada à proposta dos

ciclos, visto que o educador, tal como o educando é reconhecido em suas particularidades, é visto como sujeito que carrega uma identidade, e, portanto, possui consciência e autonomia como um sujeito que é capaz de buscar novos conhecimentos.

2. 2 O reconhecimento dos educandos como sujeitos de direito: aproximações e desafios

Lima afirmou, em 1985, que “cada pedagogo faz a pedagogia que corresponde a sua “mentalidade”, isto é, faz pedagogia acorde com a concepção que tenha do ser humano e do mundo” (LIMA, 1985, p.16). Após quase 20 anos, essa defesa continua intensa em suas atribuições ao indicar que existe uma relação entre o que pensa o docente sobre os seus alunos e as práticas pedagógicas.

Acreditamos nessa relação, por isso, perguntamos, “qual a concepção que você possui de seu aluno?” para compreendermos as concepções sobre o aluno, que se refletem na prática educativa e introduzir um debate sobre relação das mesmas com o modo de organização escolar da rede municipal de Cuiabá.

Das respostas, identificamos a questão da concepção do aluno como um ser humano, dotado da capacidade humana de aprendizagem.

Hoje o aluno é visto como humano e quando você se concentra na problemática do aluno você consegue fazer o seu trabalho, não se distanciando dele, mas se aproximando. Eu acho que hoje humanizou um pouco mais (PROFESSOR SANTO AGOSTINHO, GRUPO TRANSFORMAÇÃO).
São seres humanos (PROFESSORA CRISTINA DE PIZAN, GRUPO DEDICAÇÃO).

Essa fala reflete a crença na possibilidade que todos os alunos têm de aprender, o que descaracteriza os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos, reforçado durante anos pelo modo de organização seriada. Segundo debates que envolvem a organização por ciclos de formação humana, a lógica escolar muito fragmentada tem denunciado que as escolas seriadas, por sua organização “não conseguem ver os educandos como iguais perante os saberes e a capacidade de aprendê-los.” (ARROYO, p. 29, 2007).

Alem disso, atualmente é amplamente reconhecido, mediante estudos da psicologia, que todo o ser humano aprende no processo de apropriação sobre o real, com base em suas relações interpessoais e a partir de seu contexto social, ou seja, quando chega à escola, o aluno já possui uma bagagem cultural diversificada por suas vivências pessoais. Por isso, a educação envolve saber trabalhar com a diversidade, reconhecendo os alunos como sujeitos dotados de conhecimentos sociais e culturais.

O aluno já vem com uma bagagem de casa para a escola. É esse o aluno que nós possuímos um aluno atualizado (PROFESSORA HELOÍSA DE PARÁCLITO, GRUPO TRANSFORMAÇÃO).

Às vezes a gente não valoriza o que o aluno traz de bagagem. E às vezes ele traz muita coisa que agente não sabe e vamos aprender com ele. Há uma troca de conhecimentos (PROFESSORA MARIA A JUDIA, GRUPO ESPERANÇA).

Bom, eu vejo meu aluno também, como um desafio para mim como educadora. Por essa diversidade que eu tenho na sala de aula (PROFESSORA CRISTINA DE PIZAN, GRUPO DEDICAÇÃO).

Constatamos que parte dos professores concorda que o aluno, além de ter capacidade humana de aprender possui conhecimentos que devem ser trabalhados. Essa constatação evidencia uma superação da saturada imagem do aluno esvaziado, o qual deveria sequencialmente e seriadamente adquirir os conhecimentos pré-programados.

Em um tempo que já vai bem longe, a produção de conhecimento esteve associada à imagem ‘de encher um balde’. Os alunos seriam como recipientes vazios e aos professores caberia o papel de ‘dar

a matéria' e 'encher o balde'. Hoje, já não existem mais defensores dessa imagem simplória, ainda que, muitas vezes, as ações docentes permaneçam tributárias da mesma. Apenas para ilustrar: a concepção da avaliação como um processo de medida em sentido físico ou matemático é inteiramente compatível como a imagem do enchimento do balde, embora não faça o menor sentido em um contexto de construção do conhecimento (MACHADO, 2000, p.127).

Além disso, se concordamos que vivemos em uma sociedade democrática, é interessante destacar que o educando, no que tange à organização em ciclos de formação humana, é teorizado como um ser de direitos e deveres, portador de respeito em relação a sua individualidade e realidade. Um sujeito com possibilidades de avançar na formação acadêmica/intelectual e de se tornar uma grande personalidade.

Um desafio posto a todos, em nossos dias, aos governos, a sociedade civil e de modo muito especial aos professores que embora, muitas vezes, sejam desrespeitados socialmente e financeiramente, têm o dever de levar a sério, de comprometer-se em sua função de educador.

No entanto, mais da metade dos termos que aparecem nos depoimentos registrados no grupo focal (Gráfico 2), evidencia que ainda permanece como desafio o reconhecimento, respeito e valorização do aluno por todos os professores, como sujeitos de direitos. Essa imagem no geral ainda é um desafio a ser construído na prática de muitas escolas.

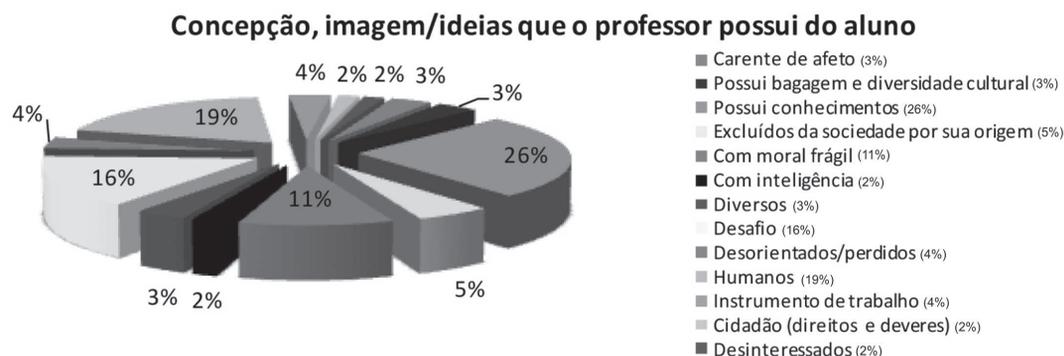


Gráfico 2: Termos citados pelo professor para designar o aluno, produzido mediante sistematizações dos dados desta pesquisa, 2012.

Conforme pudemos observar (Gráfico 2) para alguns professores os alunos ainda são vistos como aluno instrumento de trabalho, um ser desorientado, perdido. O aluno infelizmente ainda não é visto como sujeito de direito pela totalidade de seus professores. Talvez essa constatação abranja o insuficiente conhecimento sobre os desdobramentos e concepções da organização escolar e curricular em ciclos de formação humana. Situação que pode ser um indicativo de necessários esclarecimentos, conhecimentos e aprofundamentos sobre a política de organização escolar por ciclos de formação humana, a fim de que os docentes possam fazer suas resignificações de modo a superar esses termos e complementarem algumas das concepções que se relacionam com esse contexto no qual estão inseridos.

2. 3 As concepções relativas ao espaço escolar: a necessária superação da escola seriada

Segundo Lima (2007, p.17) a existência da escola cumpre um objetivo antropológico muito importante: garantir a continuidade da espécie, socializando as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade, para as novas gerações. Assim como esse autor, todos nós possuímos uma concepção sobre a escola.

Dessa forma, perguntamos aos professores voluntários “Qual a concepção/ideia/imagem que você possui da escola?”. Os resultados da análise quantitativa dos termos citados pelos professores, durante o grupo focal e que exprimem uma ideia que o mesmo possui da escola apontam para a diversidade de concepções (Gráfico 3). No entanto, o termo mais citado foi o da escola como espaço de conhecimento.

Devemos ter cautela para não fazermos constatações precipitadas. Quando olhamos para esse termo nos é evidente o destaque concedido ao conhecimento, essa concepção precisa ser analisada, porque para a escola seriada a escola também servia a esta proposta.

Concepção, imagem/ideias que o professor possui da escola

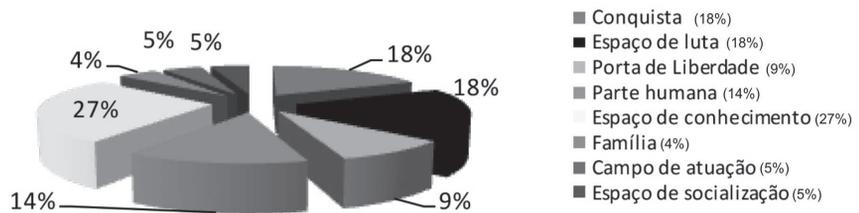


Gráfico 3: Termos citados pelo professor para designar a escola, produzido mediante sistematizações dos dados desta pesquisa, 2012.

A escola como um espaço de conhecimento é uma definição que também pode nos remeter à escola seriada, se o conhecimento for visto com maior destaque, e especialmente se esse conhecimento for visto instrumento regulador do espaço e do tempo escolar. Em contra partida, nos ciclos de formação humana, o conhecimento é parte integrante da formação humana, sendo exatamente o elemento humano e tudo que o envolve seus tempos diferenciados, características peculiares entre outras coisas (não apenas o conhecimento), que regula os espaços e tempos escolares.

Segundo os participantes,

Pra mim é o meu campo de atuação, espaço de conhecimento tanto do aluno quanto do professor (PROFESSORA MARIA A JUDIA, GRUPO ESPERANÇA).

A escola além de conhecimento prepara as crianças para a vida social. (PROFESSORA ARISTOCLEIA, GRUPO ESPERANÇA).

A escola é o lugar onde você acaba adquirindo conhecimento, não só os alunos, mas os colegas também [...]. Para mim é o lugar de compartilhar conhecimentos (PROFESSOR GAIO, GRUPO DEDICAÇÃO).

Como pudemos averiguar o entendimento mais destacado é o de escola como um espaço de conhecimento, pela interação que nela se concretiza entre os sujeitos, ocorrendo trocas de conhecimentos. Uma perspectiva que não demonstra se houve ou não a superação da escola seriada. Embora a escola seja um espaço de conhecimento, no que tange os ciclos de formação humana o eixo principal da escola são os sujeitos e suas características. O conhecimento passa a ter um lugar periférico, a serviço. Esses depoimentos, por sua vez, não conseguem expressar sobre qual ponto de vista os professores estão olhando, apenas dão destaque ao conhecimento, mas sem exprimir a favor de quem esses conhecimentos são pensados, se a favor da estrutura escolar, ou se a favor dos tempos e ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Nesse terreno não desconsideramos o necessário conhecimento, visto que a escola é uma instituição social que ganha sentido ao socializar saberes e conhecimentos. Defendemos que o aspecto humano sempre deve se sobrepôr ao físico, o ensinar não se limita apenas ao conhecimento que o professor trabalha no coletivo dos alunos, e aos recursos, o que não desmerece esses itens e

nem desmerece a necessidade dos mesmos nesse processo. Apenas frisamos que ao se comparar ao aspecto estrutural, o aspecto humano consegue extrapolar essas limitações.

A escola é onde nós estamos com todas as deficiências, desavenças, mas entra nossa parte, que é a parte humana que tem que sobrepor à física (PROFESSORA TEMISTOCLÉIA, GRUPO TRANSFORMAÇÃO). Vida! Pra mim e pros meus alunos. A escola não pode ser parede, é feita de experiências, de sentimento (PROFESSORA DIOTIMA DE MANTINÉIA, GRUPO DEDICAÇÃO).

Como se vê, a escola é apresentada pelos professores com uma visão mais compreensiva da temporalidade, da diversidade, da cultura e do conhecimento do aluno. Ao ponderarmos sobre o termo com maior referência, a escola como espaço de conhecimento e o termo escola como parte humana, enxergamos uma relação de complementação, de modo que, o conhecimento humaniza e por sua vez, o processo de humanização produz conhecimentos.

Constatação que, pode ser considerada com bons olhos. Os professores sinalizam uma compreensão ainda superficial, embora importante, de escola de acordo com a organização escolar em ciclos de formação humana. No entanto, é imperioso frisar que este irrisório ganho não significa completa coerência com a organização da rede municipal de Cuiabá, aponta para a necessidade de mais superação. Os professores não utilizaram um vocabulário explícito que demonstrasse sintonia com a organização em ciclos de formação humana. Esse apontamento pode ser um indicativo de que ainda são necessários esclarecimentos sobre essa maneira de organizar o espaço e o tempo escolar na perspectiva de humanização.

3 Algumas considerações provisórias

As mudanças estruturais da rede municipal para contemplar as necessárias mudanças previstas na Lei nº 11. 274/2006 ocorreram e alguns professores estão redefinindo suas concepções em relação às categorias pesquisadas, no entanto, outros permanecem com entendimento de base conservadora e outros ainda vêm avançando em uma concepção crítica.

Apresentamos as discussões e resultados, assim como todos os caminhos percorridos durante a investigação. O principal apontamento consiste na existência de concepções fundadas sobre pressupostos da estrutura fragmentada, seriada, se fazendo presentes nas práticas dos professores.

Essa constatação aponta que não conseguimos superar totalmente, concepções alicerçadas na escola seriada, embora o contexto escolar não seja mais organizado sobre esse viés e sim por ciclos de formação humana. Essa constatação se coloca para nós do campo da educação como um desafio que pressupõe discussões, esclarecimento e incentivo aos professores para a reestruturação de suas concepções e consequentemente de sua prática.

Diante dessa problemática e na tentativa de superar concepções pouco coerentes com a política da organização escolar em ciclos de formação humana, se faz necessário para o educador coletivo e individual, constituir esforços capazes de promover a reflexão sobre suas teorias e práticas, tendo em vista a coerência entre concepção e ação e seu direcionamento na constituição de uma escola de qualidade, de uma sociedade democrática e de direitos. Mainardes aponta que “esta modalidade é mais complexa que as demais e a sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar”, em termos de formação de professores, de currículo, de gestão, de metodologias e avaliação (2009, p. 62).

Sintonizando-nos com esse apontamento, ressaltamos que a partir do que os dados da pesquisa mostraram provemos um encontro de estudo/debate com os professores das escolas do Polo III, o qual se demonstrou rico em reflexões sobre as práticas e concepções que alicerçam a vida profissional dos professores. Essa ação teve como consequência a constatação da necessidade de utilizar o espaço de formação continuada oferecido pela rede para dar continuidade às reflexões, estudos e esclarecimentos necessários para que a população carente das periferias tenha uma formação de qualidade, em termos de elevação de cultura e de uma vida digna do ser humano.

As concepções investigadas integram o cotidiano da escola e são apresentadas pelos professores como percepções naturais. No entanto, entendemos que elas necessitam de estudo com maior profundidade, diálogo, reflexões, troca de experiências sobre as mesmas.

Sabemos que esses profissionais têm a possibilidade de inventar-se e reinventar-se diariamente como sujeitos, pois as suas concepções não são *a-históricas*, não estão prontas e acabadas, mas estão continuamente sendo construídas, destruídas e reconstruídas a partir de intencionalidades, de formação, de interação e de ação.

Ressaltamos a importância da interação entre professores, entre os envolvidos na escola, entre instituições formadoras e unidades escolares e entre os diversos saberes, embora tenhamos avançado, esta precisa de maior evidência em nossas práticas, constituindo-se um dos grandes desafios.

Sugerimos que outros segmentos escolares se envolvam nesse processo de superação de concepções centrada na escola seriada. Sugerimos ainda, que a universidade e gestores públicos sirvam-se dessa iniciativa para dar continuidade e aprofundar os ricos elementos que surgiram com a pesquisa, mas que não puderam ser contemplados em sua extensão, procurando assim, realizar mais pesquisas que colaborem para mudanças substanciais no modo de implantação de políticas no campo Educacional.

Referências

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Currículo, territórios em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre currículo*. Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Relator: Cesar Callegari. Brasília, 2010. Conselho Nacional de Educação / CEB Parecer Nº 11/2010, de 07/07/2010.

_____. *Lei nº. 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 25 mai. 2013.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1 - *Introdução ao estudo de filosofia*. Filosofia de Benedetto Croce, 494 p.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre currículo*. Secretaria de Educação Básica, 2007.

SACRISTÁN, G. J. *O aluno como invenção*. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre currículo*. Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. L. O. *Introdução à Pedagogia*. 2. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A., 1985.

MACHADO, N. J. *Educação: Projetos e Valores*. Coleção Temas Transversais. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MAINARDES, J. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____; LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Recebido em setembro de 2013.

Aprovado em outubro de 2013.