

Trabalho docente em sala de aula: interferências externas

Teaching work in a classroom: external interferences

*Solange Ana Dalla Vecchia**
Universidade Federal de Mato Grosso

*Ademar de Lima Carvalho***
Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo Este artigo propõe uma reflexão sobre as diversas interferências que agentes externos causam sobre o trabalho docente. O objetivo é identificar e analisar situações que interferem na prática docente e no desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico, a partir de observações, em sala de aula, das práticas pedagógicas de 05 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de Sinop, Mato Grosso. A problemática que se insere nessa análise caracteriza-se por compreender tanto a importância da dinâmica escolar no desenvolvimento das práticas de ensino, bem como entender também a importância da organização e gestão escolar, na perspectiva de desenvolver um trabalho colaborativo entre os agentes educacionais, para a renovação na e da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; Interferências; Sala de aula.

Abstract This article proposes to reflect on the different interferences that external agents cause on the teaching work. The objective is to identify and analyze situations that interfere in the teaching practice and in the development of the organization of the pedagogical work in the classroom. The reflection is based on classroom observations of the pedagogical practices of 05 teachers from the initial years of elementary school in a school in the Municipal Public Network of Sinop, Mato Grosso. The problematic of this analysis is characterized by understanding the importance of school dynamics in the development of teaching practices, as well as understanding the importance of school organization and management, with a view to developing a collaborative work among educational agents, for the renewal in and school.

KEYWORDS: Teacher's work; Interferences; Classroom.

Introdução

O cotidiano da sala de aula é compreendido como espaço de desenvolvimento do trabalho docente, onde acontecem as múltiplas relações sociais entre os sujeitos “aprendentes e ensinantes”, desenvolve-se, efetivamente, o processo do ensino sistematizado dos bens culturais produzidos pela humanidade, organizados a partir de conteúdos curriculares da instituição educativa.

Refletir sobre o trabalho docente em sala de aula implica considerar algumas questões relevantes sobre as ações desenvolvidas no âmbito escolar, uma vez que a sala de aula não se configura como um espaço isolado do contexto educativo. Existem situações do cotidiano da escola que acabam por interferir no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor, gerando um desconforto docente e intervindo no processo de ensino e aprendizagem.

Ante o exposto, esta reflexão tem por objetivo problematizar as interferências no trabalho pedagógico do professor, em sala de aula, por agentes externos a seu planejamento de ensino. Trata-se de parte do resultado de uma investigação desenvolvida a partir das observações realizadas em sala de aula para uma pesquisa de mestrado que envolveu a participação de cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de ensino do município de Sinop – MT.

A pesquisa em questão aconteceu no período de fevereiro a maio de 2016, totalizando 32 horas de observações no local da pesquisa. A discussão proposta na investigação tratou de tecer um diálogo entre a formação docente centrada na escola e a prática pedagógica dos professores, com o intuito de observar e refletir sobre a problemática e a interface entre formação docente e sala de aula.

Para desenvolver a atividade pedagógica na sala de aula, o professor necessita de um olhar crítico sobre a realidade social, a escola e seu cotidiano, bem como criar as condições pedagógicas para que o aluno se aproprie do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Porém, uma questão recorrente quando se pensa nos empecilhos para o desenvolvimento da prática pedagógica é a falta de interesse e motivação do aluno com relação aos estudos. Entretanto, para além disto, neste texto procuramos abordar a questão das constantes interrupções no trabalho docente que acontecem durante o período de aula propriamente dito, por agentes externos e internos da escola: diretor, secretário, zelador, demais professores e alunos, e, ocasionalmente, comerciantes. Isso nos leva a entender que, se o aluno chega à escola já sem motivação para estudar, e encontra um ambiente que não favorece seu interesse e cognição, possivelmente sua rebeldia ou resistência aos estudos prevalecerão sobre sua vontade de aprender.

Ademais, o aluno deve ser compreendido como sujeito da educação e não como objeto dela, e como tal deve ser considerado no espaço de desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Portanto, é importante entender que a ação docente tem uma relação indissociável do mundo real e, sendo assim, para ensinar é preciso acolher bem os alunos, “unir saber e experiência. A motivação para

aprender está ligada ao sentido provocado pelo ato de ensinar” (CARVALHO, 2005, p. 185).

Partindo dessa premissa, buscamos refletir sobre a organização do trabalho pedagógico do professor em sala de aula e gestão da escola como pressuposto fundamental na promoção de um ambiente colaborativo que prima pela qualidade da educação. Buscamos, também, identificar e compreender as interferências no trabalho docente a partir das concepções de gestão e práticas pedagógicas associadas ao processo de formação permanente de professores.

O trabalho pedagógico, pensado e vivido na escola (sobretudo no espaço da sala de aula) não acontece no vazio, mas reflete concepções, princípios e posturas de um determinado tempo histórico, apropriados pelo professor e recontextualizados no processo organizativo e interpretativo da realidade educativa. O fato singular, pondera Carvalho (2005), é que

[...] o ato de ensinar, aprender e construir na escola tem como espaço referencial a sala de aula, mas, para que este ato aconteça de forma rigorosa e significativa, é preciso que a escola seja compreendida como centro nuclear da presença viva da cultura e da aventura da busca permanente (CARVALHO, 2005, p. 184).

Isso implica entender que o trabalho pedagógico é algo que está vinculado ao mundo real, sendo, portanto, importante sempre problematizar o que a escola quer com a formação do aluno. Da mesma forma, que o ensinar é indissociável da unidade saber e experiência.

Assim, para compreender a importância da dinâmica escolar para o desenvolvimento das práticas de ensino dos professores, esta reflexão se fundamenta no pensamento de Libâneo (2001), Franco (2012), Contreras (2002), Imberón (2002), dentre outros, o que possibilitou a compreensão da dinâmica do trabalho pedagógico dos professores em sala de aula, bem como a organização e a gestão escolar, na perspectiva de desenvolver um trabalho colaborativo entre os agentes educacionais que atuam no contexto escolar.

A organização da prática pedagógica em sala de aula

Na escola, a sala de aula se configura como o espaço em que se desenvolve grande parte das atividades planejadas pelo professor para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Como sabemos, a sala de aula é um espaço em que acontecem as múltiplas relações sociais entre professor/aluno e aluno/aluno, e onde se refletem, igualmente, as relações com os demais agentes educativos da escola, que favorecem – ou não – o desenvolvimento do processo educativo. Sobretudo, é considerado um espaço de construção e produção de conhecimento.

Pensar o processo de organização do trabalho pedagógico na escola, especialmente na sala de aula, implica transformá-la numa comunidade investigativa que requer rigor metodológico, conversação, diálogo e reflexão como instrumento condutor da relação na aprendizagem do sujeito. Desenvolver uma atividade pedagógica que

desperta e potencializa o ato criador do aluno, na perspectiva de assumir a condição de sujeito, implica que o professor exerça a função de edificador de pontes no processo de apropriação e construção do conhecimento do aluno. Neste sentido, compreendemos, como Rey (2008, p. 39), que “a conversação, o diálogo em sala, estimula o envolvimento do aluno, define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão”. Por isso que no decorrer do processo de desenvolvimento da atividade pedagógica, é fundamental que não ocorram interferências externas que não estejam em conformidade com a dinâmica do trabalho pedagógico.

A problematização em torno da organização do trabalho pedagógico em sala de aula é condição essencial para que esse espaço seja ressignificado pelo professor e pela gestão escolar, a fim de que faça sentido para o aluno e promova o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Porém, é importante para o desenvolvimento da prática pedagógica que o professor compreenda que seu trabalho, assim como a organização da escola, fundamenta-se em teorias e concepções produzidas ao longo da história da humanidade. Nessa perspectiva, vale ressaltar que, a prática é uma opção da teoria que a fundamenta. Por isso que no processo de ensino e aprendizagem, de modo peculiar, na sala de aula, [...] “é grande a responsabilidade dos profissionais da educação na organização dos processos educativos, por serem importantes promotores de processos geradores de unificação e articulação teórico-prática” (RESENDE, 2008, p. 28).

Na escola, a aula deve ser compreendida como um conjunto de procedimentos e recursos associados aos conteúdos que o professor utiliza para propiciar o desenvolvimento de habilidades cognitivas no aluno, afirma Libâneo (1994, p. 178), tendo em vista que “a aula é toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incitam as crianças e jovens a aprender”.

Assim, a organização do trabalho pedagógico em sala de aula não depende exclusivamente do planejamento das aulas em si e dos conteúdos curriculares. Depende de toda uma organização e planejamento do espaço físico e didático da sala e vai desde a organização das carteiras, de modo a promover a interação entre professor e aluno, favorecendo a intervenção pedagógica, passando pela rotina, os materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo docente e, ainda, o tempo previsto para as atividades.

Além das habilidades de planejamento de uma aula, como já afirmamos, o professor precisa estar atento à organização do espaço físico e ao tempo para o desenvolvimento da sua aula. Porém, esta organização requer a participação não só do professor, como também da gestão e coordenação pedagógica da escola. De acordo com Godoy (2009), essa é uma das questões primordiais da gestão de uma escola, que trata de proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Todos os aspectos da aula, mencionados acima, constituem a prática pedagógica docente. Contudo, discutir sobre essa prática não é algo simples e espontâneo.

A prática pedagógica envolve vários fatores que configuram sua complexidade, como a intencionalidade docente, concepções e valores apreendidos ao longo do processo de construção da docência e fatores alheios à vontade do docente, que exigem imediata tomada de decisão em determinadas situações de conflito em sala de aula.

É comum, no contexto escolar, considerar que prática pedagógica, prática educativa e prática docente consistem em expressões que definem um mesmo sentido. Franco (2012) afirma que, embora os termos possuam uma interdependência, cada qual se caracteriza por sua especificidade e finalidade. Cumpre esclarecer que, para esta discussão, assumimos o conceito de prática pedagógica defendida pela autora, por se tratar de uma concepção que a compreende na perspectiva de sua totalidade. Para ela, práticas pedagógicas são aquelas que:

[...] se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacional solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nessa perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advem de pactos sociais, de negociação e deliberações com um coletivo (FRANCO, 2012, p. 154).

Ainda de acordo com a autora, a prática pedagógica compreendida como prática social pressupõe práticas educativas que ofereçam uma direção às ações didáticas da escola, frente às questões sociais que influenciam na vida dos alunos e o contingente de informações midiáticas competindo em condições desiguais com a escola.

Em relação à categoria da totalidade, Franco (2012, p. 162) a destaca como marcante e essencial, entendendo-a “como expressão de dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, culturais, sociais e ideológicas”. Toda essa dinâmica se reflete no espaço da sala de aula, de tal forma que o professor tem que buscar alternativas para se adaptar às situações de interferências.

Nessa direção, enfatiza Veiga (2009, p. 38), “pensar a prática não é pensar somente a ação pedagógica na sala de aula”. Ela sugere, na formação docente, uma proposta didática que inclua a reflexão sobre as ações pedagógicas, para buscar diversas fontes de informação de forma autônoma e crítica, para que os valores e a cultura institucional sejam problematizados para a transformação das práticas cotidianas.

Por outro lado, é importante entender que a escola é uma instituição integrante da totalidade da organização social. Contudo, é fundamental que na relação escola-comunidade sejam analisados criticamente os determinantes que interferem na ação pedagógica em sala de aula. Uma vez que “a ação docente é uma atividade intencional, sistematizada, programada e organizada, uma prática social, assim como deve ser todo ato educativo formal”(CARVALHO, 2005, p. 208). Problematizam-se, por isso, as interferências externas ao trabalho docente na sala de aula.

Organização e gestão escolar

As escolas, de maneira geral, em seu processo histórico e, ainda hoje, são consideradas intuições sociais de ensino, com objetivo específico de desenvolver as capacidades e habilidades de seus educandos através dos conteúdos curriculares, atitudes e valores que determinam a formação do sujeito cidadão e participativo da sociedade em que está inserido. Para tanto, é fundamental pensar em uma organização e gestão escolar que favoreça as condições necessárias para o desenvolvimento e sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

É importante que a dimensão da prática organizacional da escola, hoje, que prima pela educação de qualidade social, se organize alicerçada no pressuposto da gestão democrática e participativa. Este modelo de gestão, segundo Libâneo (2001), caracteriza-se, principalmente, pelo envolvimento coletivo dos profissionais da escola no processo de tomada de decisões, funcionamento e organização escolar, favorecendo as relações entre os agentes educativos e maior aproximação entre professores, pais e comunidade.

Em se tratando da questão da gestão democrática na escola, é preciso entender, como o autor, que a organização e a gestão escolar dependem da cultura escolar para a formação da identidade da escola e do professor, isso envolve elementos ligados às práticas de organização e gestão aliados a outros aspectos da estrutura organizacional, como recursos, técnicas, relações de trabalho e a participação dos agentes educativos. Assim, Libâneo (2001, p. 82) assegura que a cultura organizacional, ou cultura da escola, “diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular”.

Dialogando ainda com Libâneo (2001), ele esclarece a dinâmica da cultura escolar na organização e formação da identidade da escola.

[...] para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras, sendo que a maior parte deles não são claramente perceptíveis nem explícitos. Esses aspectos tem sido denominados frequentemente de “currículo oculto” mas que, embora oculto, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores (LIBÂNEO, 2001, p. 83 – grifos do autor).

Portanto, a organização e gestão escolar, na perspectiva democrática, pressupõe compreender o movimento da cultura escolar ou “currículo oculto”, primando pelo objetivo de assegurar condições favoráveis para a prática pedagógica. Tem-se, assim, uma “interdependência entre os objetivos e funções da escola e a organização e gestão do processo de trabalho na escola, ou seja, entre atividades-fim e atividades-meio” (LIBÂNEO, 2001, p. 82).

Hoje, mais do nunca, diante de um cenário plural e um universo multicultural, tornou-se primordial pensar uma organização e gestão escolar que promova o

compromisso dos agentes educativos para o fortalecimento das ações empreendidas na escola, com objetivo de oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula.

Para Bussmann (1995, p. 46), “as questões éticas e administrativas têm a ver com a questão pedagógica”. De acordo com a autora, cabe à gestão ou coordenação escolar gerenciar os agentes educativos no âmbito escolar, técnicos administrativos e de serviços, discentes e docentes, sem dissociar a tarefa administrativa do processo formativo. Ou seja, a prioridade das ações desenvolvidas na escola é atender os objetivos expressos no projeto político-pedagógico e, para isso, o envolvimento de todos os agentes educativos da escola é uma exigência.

Nesta perspectiva de conceber a dinâmica da gestão escolar, defendemos a formação centrada na escola como possibilidade de equacionar os problemas da instituição e para ressignificar a sala de aula enquanto espaço didático-pedagógico do contexto escolar. Assim como Imbernón (2002, p. 81), acreditamos que a formação centrada na escola, além de desenvolver o paradigma coletivo dos agentes educativos, prima pela “reconstrução da cultura escolar como objetivo não apenas final, mas também de processo, pois a escola deve aprender a modificar sua realidade cultural”.

Importante destacar, nesse sentido, que a formação centrada na escola não deve ser concebida como espaço de formação exclusivamente de professores, ela demanda o envolvimento do coletivo, de todos os agentes administrativos, técnicos e auxiliares da instituição com o propósito de construir uma nova realidade escolar.

Sabemos que é na sala de aula que acontecem as atividades-fim de todo o trabalho didático-pedagógico da escola, e que é, também, o espaço onde se refletem as situações do cotidiano escolar, resultado das relações sociais dos agentes educativos, que podem ou não, interferir no trabalho pedagógico do professor em sala de aula.

Entendemos que as situações cotidianas que afetam o desenvolvimento do trabalho didático do professor em sala de aula podem ser de natureza distinta: as correlativas à ação docente e as que independem da ação docente. É possível identificar eventuais situações de conflitos em sala de aula, em que o professor, enquanto sujeito de sua ação, crítico e reflexivo, possa equacioná-las, reduzindo seus efeitos no desenvolvimento de sua aula. Porém, existem situações que independem da vontade docente, são situações externas que envolvem os demais agentes educativos da escola, ou seja, o desenvolvimento das atividades-meio, como bem frisou Libâneo (2001).

Nessa direção, uma pesquisa realizada numa escola pública da Rede Municipal de Sinop – MT, que teve como objetivo observar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em sala de aula, identificou interferências externas à sala de aula, com significativa recorrência, que afetaram o desenvolvimento da aula dos professores.

Ao longo da pesquisa em questão, a observação em sala de aula ocorreu nos períodos matutino e vespertino, de acordo com a organização escolar das turmas dos anos iniciais de Ensino Fundamental, seguindo um cronograma que possibilitasse ob-

servar o desenvolvimento do trabalho docente de maneira que não causasse incômodo ao professor, mas que permitisse acompanhar o desenvolvimento do planejamento semanal.

Assim, houve quatro horas de observações semanais em cada sala, distintamente. Estas quatro horas foram divididas em dois dias, em conformidade com a matriz curricular da unidade e respeitando os momentos de hora atividade dos professores. Desse modo, foi possível perceber que as interferências aconteceram em todas as salas observadas, em diferentes horários e períodos, foi perceptível o conflito que tais “invasões” geravam nos professores, pelas interrupções que provocavam no processo didático em sala de aula.

De acordo com as observações realizadas, as interferências aconteciam durante o período de espaço/tempo da aula de maneira que o professor precisava interromper o trabalho didático para atender o agente externo, que não tem relação direta com a atividade pedagógica desenvolvida pelo professor na sala de aula. Estes agentes eram desde a direção da escola, coordenação pedagógica, técnicos de infraestrutura e nutrição, secretário escolar, auxiliar pedagógico, pais, docentes que compartilhavam o mesmo espaço no período oposto, funcionário do patrimônio municipal, inclusive, comerciantes de produtos infantis (livros e registro fotográfico dos alunos).

Assim, para uma melhor compreensão e visualização dessa problemática, elaboramos uma tabela que indica a quantidade de horas observadas em cada sala, o pseudônimo das docentes e a quantidade de interrupções que aconteceram durante as observações em sala de aula.

Vale destacar que a redução de horas observadas na sala da professora Ingrid em relação às das demais professoras participantes, como é possível notar na tabela 1, deve-se a um período de licença médica, em que a professora esteve afastada. Contudo, mesmo com o reduzido período de observação, as interferências permaneceram dentro da regularidade observada.

Tabela 1 – Quantidade de interferências registradas em cada sala de aula

Docente	Horas de observação	Quantidade de interrupções
Ingrid	14	08
Maria	30	19
Lisa	32	20
Bela	32	14
Luiza	32	15

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2016

Observa-se, na tabela 1, a regularidade com que as interferências aconteciam, representando um tempo significativo de interrupção na sequência do trabalho didático das professoras, tendo elas que, por vezes, reiniciar a atividade, para que o aluno retomasse o movimento cognitivo interrompido, necessário para a realização da atividade.

Nessa perspectiva, faz-se importante ressaltar que a dinâmica da organização escolar contempla, na rotina do planejamento didático dos professores, períodos de intervalos aos alunos. Esses intervalos acontecem em três momentos, durante o período de aula, caracterizados pelas saídas ao bebedouro e sanitários, uma hora antes do intervalo de lanche e uma hora após o intervalo. Sendo assim, as demais interrupções na sequência do trabalho pedagógico em sala de aula, se configuram como uma significativa problemática a ser equacionada pelos docentes e gestão escolar.

A respeito dessa problemática, acompanhamos um dos encontros de formação docente centrada na escola, realizada pela unidade investigada, e identificamos que uma das professoras relacionadas acima mencionou a interferência, em sua sala de aula, pela presença de comerciantes de livros de literatura infantil, afirmando não concordar com essa situação, que perturbava sua aula.

Contudo, outra docente, que não faz parte do grupo de sujeitos da pesquisa, mas que participa ativamente das discussões dos problemas da escola, defendeu esta situação, justificando-a em vista das condições socio-econômicas da comunidade e dos pais, que não oferecem condições para que eles possam levar seus filhos a uma livraria ou biblioteca. Nesse sentido, a escola seria uma via facilitadora de acesso da literatura infantil ao espaço familiar do aluno.

Sabemos que as divergências de opiniões existem nas relações sociais estabelecidas no âmbito do contexto escolar. Porém, a intenção aqui não se trata de defender uma ou outra posição, mas sim, problematizar que as demais interferências não foram citadas no momento de discussão do grupo de formação. Ou seja, as interferências por parte dos demais agentes educacionais da escola não foram consideradas como interferência em sala aula; são tomadas como intervenções normais já que são feitas pelos próprios agentes internos da escola.

Todavia, essa constatação não significa tomar a sala de aula como uma ilha isolada das situações cotidianas da escola e da comunidade. Mas sim, refletir sobre a problemática da organização do trabalho pedagógico da escola e da gestão como elementos facilitadores do trabalho docente em sala de aula.

Desse modo, com base na pesquisa realizada, pode-se constatar que a organização da gestão escolar da instituição se caracteriza pela concepção de organização e gestão na perspectiva técnico-científica abordada por Libâneo (2001, p. 97), que “baseia-se na hierarquia de cargos e funções visando a racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços escolares”. Esta é uma concepção, conforme o autor, que tende a seguir métodos empresariais de administração baseada em princípios como:

- Prescrição detalhada das funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas).
- Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns tem mais autoridade do que outros.
- Ênfase na administração (sistema normas, regras, procedimentos burocráticos de controle de atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar.
- Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras.
- Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas (LIBÂNEO, 2001, p. 97).

Esta concepção de organização justifica as constantes interferências por parte da gestão escolar, coordenação pedagógica e demais agentes educacionais, identificadas nas observações, em que prevalece a ênfase nos procedimentos burocráticos interferindo nos procedimentos didático-pedagógicos, que também são de responsabilidade da gestão educacional.

A questão organizacional da escola perpassa as discussões coletivas da formação centrada na escola, tendo em vista os objetivos do projeto político-pedagógico, prevalecendo as questões da escola como foco do processo de ação-reflexão-ação dos agentes educacionais para o desenvolvimento e melhorias na escola e, conseqüentemente, na educação.

A normalidade com que os agentes educacionais – docentes e gestão escolar – tratam as demais interferências em sala de aula provoca uma questão essencial com relação à formação docente: como concebem a prática pedagógica e o trabalho do professor? Diante dessa questão foi possível identificar, na cultura escolar da instituição, durante a pesquisa, a concepção de professor fundamentada na perspectiva da racionalidade técnica. Essa perspectiva, segundo Contreras (2002, p. 97) compreende a ação do professor na aplicação técnica de metodologias de ensino, isto é, “a concepção técnica da prática supõe que se atua aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos”.

A prática pedagógica, sob essa perspectiva, tende a considerar os componentes artísticos do professor, transformando-o num “malabarista” frente às situações problemas do cotidiano da sala de aula, impelindo-o a se utilizar de recursos criativos, intuição, improvisação e tentativas de equacionar a circunstância que enfrenta (CONTRERAS, 2002, p. 98).

Frente a esse pressuposto, devemos pensar a formação permanente do professor que supere a concepção de formação como mera atualização didática, aquisição de métodos e técnicas de ensino, propondo uma formação que ressalte a reflexão sobre a prática, autonomia e a profissionalização docente como componentes essenciais para ressignificar o espaço da sala de aula e a renovação da instituição educativa.

Para Imbernón (2002, p. 48), a formação permanente não se esgota na formação técnica, “mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente”. Assim, a formação proporcionará ao professor examinar suas concepções, suas atitudes e suas teorias implícitas num processo de autoavaliação do seu trabalho.

A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (IMBERNÓN, 2002, p. 49).

A partir desta premissa, apresentada pelo autor, justifica-se a formação permanente de professores centrada na escola como um espaço de reflexão em que as questões da escola são tomadas como foco de formação, assim como a possibilidade de questionar, organizar e fundamentar a organização do trabalho pedagógico na sala de aula e nos demais espaços didático-pedagógicos da escola.

Finalizando

Assim sendo, problematizar sobre as situações que interferem no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor em sala de aula implica discutir sobre questões da organização do trabalho docente, formação permanente e sobre a gestão, organização e funcionamento dos espaços escolares, no intuito de promover o compromisso dos agentes educativos para a renovação da escola.

Discutir a organização do trabalho pedagógico do professor em sala de aula, para além da transmissão de conteúdos e aplicação de técnicas de ensino, pressupõe tomar a prática educativa como objeto de reflexão para ressignificar este espaço de aprendizagem e promover uma educação de qualidade.

Com relação à organização e gestão escolar, é fundamental que os demais agentes educativos, responsáveis pelas atividades-meio, tenham clareza a respeito das finalidades do processo educativo e dos objetivos propostos pelo projeto político-pedagógico da instituição como condição fundamental para evitar interferências desnecessárias no trabalho docente em sala de aula. Por conseguinte, a reflexão sobre as interferências externas – não planejadas e tampouco desejadas pelo professor – durante o desenvolvimento da prática pedagógica na sala de aula, precisa ser entendida na sua relação com a organização do trabalho pedagógico e concepção que se tem da finalidade social da escola. Isso porque, define Freire (1997, p. 110), a educação é um ato político e “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, por isso que o ato pedagógico se faz e refaz no processo do envolvimento da pergunta e crítica permanentemente.

Dessa maneira, defendemos que, para que os agentes educativos compreendam o papel que cada um desempenha no âmbito escolar, é urgente um processo

de formação permanente centrado na escola, que problematize as situações reais que acontecem cotidianamente, fundamentado em pressupostos epistemológicos, na perspectiva de desenvolver um trabalho coletivo que prima pela renovação na e da escola. É nesse sentido que compreendemos que, na relação com o aluno no processo ensino e aprendizagem, “uma das tarefas básicas do educador é fazer pensar, propiciar a reflexão crítica e coletiva em sala de aula, pois só esta poderá assegurar uma aprendizagem efetiva” (VASCONCELLOS, 1994, p. 79).

Enfim, nada se encerra, não há determinações que indiquem o fechamento de uma pesquisa. A cada constatação feita, outra indagação surge. A reflexão ora apresentada, contudo, possibilitou reafirmar a crença de que a sala de aula e a escola continuam sendo ponto de referência do processo de ensino-aprendizagem, promoção da formação docente e construção da práxis educativa. Dessa maneira, a reflexão sobre o trabalho docente no contexto da sala de aula suscita desafio para entender que “no cotidiano da sala, a essência da prática docente é ensinar, instigar e facilitar o raciocínio do aluno. É organizar o diálogo na perspectiva de provocar a reflexão e sistematização do conhecimento por parte do aluno” (CARVALHO, 2005, p. 108).

Embora compreendamos que o professor é um sujeito de contradição, compreendemos, igualmente, que é a práxis coerente e crítica desse sujeito que impulsiona a reflexão, a construção e a investigação, visando a construção do projeto de vida que dê sentido à ação cotidiana. Porém, no contexto da escola “é tarefa de todos propiciar condições pedagógicas para que os alunos percebam que estudar é questão séria, prazerosa e essencial para o desenvolvimento do ser humano” (CARVALHO, 2005, p. 199). Por isso que sempre são questionáveis as interferências que não possibilitam ampliar a qualidade da formação do aluno. Todavia, é importante destacar que escola não pode ser compreendida de forma isolada do contexto social que está inserida. A escola tem que ser pensada sempre como um espaço de conhecimento, lugar bonito e cheio de vida. Na compreensão de Gadotti (2008, p. 92) “a escola não é só lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política”, contudo, sem negligenciar a sua função social de ensinar.

No projeto educativo caracterizado pela educação pública de qualidade sociocultural, articulam-se, organicamente, o sentido pedagógico e o propósito político comprometido com a formação para a emancipação humana. A educação, neste sentido, requer definir no seu projeto político pedagógico, a política de formação permanente de professores na perspectiva do desenvolvimento da capacidade reflexiva e avaliativa emancipatória. O professor é o sujeito do trabalho pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, por isso que no cotidiano de seu trabalho na sala de aula não pode sofrer interferências externas que não têm relação com a sua ação pedagógica. As interferências externas que não estão articuladas ao planejamento pedagógico significam um ato de desconsideração ao professor como sujeito da práxis pedagógica.

Referências

BUSSMANN, Antonia Carvalho. O projeto político-pedagógico da escola. In: Ilma Passos A. Veiga (org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1995.

- CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUfimt, 2005.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: **Reinventando Paulo Freire no século 21**/ Carlos Alberto Torres [et al]. São Paulo: Editora e livreria Instituto Paulo Freire, 2008.
- GODOY, Anterita Cristina de Souza. **Fundamentos do trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: **Aprendizagem e o trabalho pedagógico**/Maria Carmem V. R. Tacca/org. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2008.
- REY, Fernando L. Gonzalez. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: **Aprendizagem e o trabalho pedagógico**/Maria Carmem V. R. Tacca/org. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2008. p. 29-44.
- VASCONCELOS, celso dos S. **Contruindo conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil.

** Professor doutor da Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil.

Correspondência

Ademar de Lima Carvalho – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas E Sociais, Departamento de Educação. Rod. Rondonopolis - Guiraguinta, Sagrada Família. CEP: 78700901. Rondonopolis, Mato Grosso, Brasil.

E-mail: solvecchia@yahoo.com.br – ademarlac@terra.com.br

Recebido em 19 de abril de 2017

Aprovado em 28 de agosto de 2017

