

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Clementina de Jesus

**Das Práticas Pedagógicas exitosas (in)visibilizadas na Educação Básica ao Prêmio  
Professores do Brasil: diálogo com professores/as ganhadores/as das edições 2017 e 2018**

**UBERLÂNDIA**

**2021**

Maria Clementina de Jesus

**Das Práticas Pedagógicas exitosas (in)visibilizadas na Educação Básica ao Prêmio  
Professores do Brasil: diálogo com professores/as ganhadores/as das edições 2017 e 2018**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos

**UBERLÂNDIA**

**2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

J58d  
2021 Jesus, Maria Clementina de, 1970-  
Das Práticas Pedagógicas exitosas (in)visibilizadas na Educação  
Básica ao Prêmio Professores do Brasil [recurso eletrônico] : diálogo  
com professores/as ganhadores/as das edições 2017 e 2018 / Maria  
Clementina de Jesus. - 2021.

Orientadora: Vanessa T. Bueno Campos.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5612>  
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Campos, Vanessa T. Bueno, 1959-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

---

CDU: 37

Glória Aparecida  
Bibliotecária - CRB-6/2047

Maria Clementina de Jesus

**Das Práticas Pedagógicas exitosas (in)visibilizadas na Educação Básica ao Prêmio Professores do Brasil: diálogo com professores/as ganhadores/as das edições 2017 e 2018**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Uberlândia, 28 de outubro de 2021.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar (IFTM)

---

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo (UFU)

---

Profa. Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos – orientadora (UFU)



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 31/2021/782, PPGED				
Data:	Vinte e oito de outubro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	15h10	Hora de encerramento:	17h30
Matrícula do Discente:	11912EDU029				
Nome do Discente:	MARIA CLEMENTINA DE JESUS				
Título do Trabalho:	"Das Práticas Pedagógicas exitosas (in)visibilizadas na Educação Básica ao Prêmio Professores do Brasil: diálogo com professores/as ganhadores/as das edições 2017 e 2018"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"(Re)Inventando a Prática Pedagógica"				

-se, através do serviço de Conferência Web da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada para a defesa da dissertação em educação - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada para a defesa da dissertação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Prof.ª de Lourdes Ribeiro Gaspar - UFU; Geovana Ferreira Melo - UFU e Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Professora Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos, apresentou a candidata, agradeceu a presença de todos e abriu o espaço público para a defesa. Em seguida, a discente apresentou o seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa. Após a apresentação, os examinadores, sucessivamente, fizeram perguntas à candidata. O(a) candidato(a) respondeu as perguntas e, ao final, apresentou as considerações finais. Os examinadores, sucessivamente, fizeram perguntas à candidata. O(a) candidato(a) respondeu as perguntas e, ao final, apresentou as considerações finais. Os examinadores, sucessivamente, fizeram perguntas à candidata. O(a) candidato(a) respondeu as perguntas e, ao final, apresentou as considerações finais.

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/10/2021, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/10/2021, às 17:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, Usuário Externo**, em 28/10/2021, às 18:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3134072** e o código CRC **99CF4829**.

*Aos meus filhos/as: Aline Cristina, Anna Laura e Gabriel,  
motivos de alegria, orgulho  
e razão da minha existência!  
Gratidão Infinita!*

*À memória de minha mãe Julia:  
Saudade eterna!*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, está o meu agradecimento a Deus, Mestre dos Mestres! Obrigada por me conceder, a cada amanhecer, mais um dia para viver e por me dar a Graça de continuar a realização dos meus propósitos: neste momento, a conclusão desta dissertação.

À minha prima Calmerinda Maria Vieira, pela oportunidade que me destes de fazer parte do seu afetuoso lar, por tempo indeterminado, até que eu tivesse condições de caminhar com esforço próprio. Obrigada por tudo!

À professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos, por me convidar carinhosamente a fazer parte de sua vida, me orientando cuidadosamente na elaboração desta pesquisa. A quem agradeço a compreensão, o respeito, o saber compartilhado e peço desculpas pelas minhas falhas. Obrigada por tudo!

Às professoras Dras. Alécia Pádua Franco e Geovana Ferreira Melo pelas contribuições compartilhadas na banca de qualificação deste trabalho.

À professora Dra. Geovana Ferreira Melo por novamente aceitar, junto com a professora Dra. Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, compor a banca de defesa dessa dissertação. Recebemos com esmero as contribuições de vocês!

Ao grupo de pesquisa GEPDEBS pelas discussões enriquecedoras e os encontros regados de afeto e um saboroso café com pão de queijo.

Aos cinco docentes que aceitaram participar da pesquisa trazendo contribuições ímpares para o desenvolvimento deste estudo. Gratidão infinita!

Aos colaboradores da secretaria do PPGED pela atenção e disponibilidade em todas as solicitações que se fizeram necessárias no decorrer deste Curso.

Ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, por compreender e interceder de modo favorável às justificativas por nós apresentadas, concedendo-nos mais tempo para a deste trabalho.



Às colegas Lorrane, Rafaela, Ilda e Fernanda pela amizade, companheirismo e partilha das dificuldades e das situações de aprendizado profícuo.

Ao meu pai Divino Venâncio e meu irmão Valdir Camargos a quem o saber da escola não chegou. No entanto, o saber do senso comum, adquirido no decorrer da vida, através da observação, das vivências pessoais e coletivas, o fez vencedores!

Aos/as demais irmãos e irmãs: Mozart, Vilma, Zilma, Zilda, Jania, Sonia e Juliana, agradeço a Deus por fazerem parte da minha vida!

Aos/às colegas de trabalho da Escola CAIC Laranjeiras, de modo especial: Leydejane, Telma, Tatiane, Ivani, Jeane, Iris, Luciana, Eliana Ricardo, Maria Agostinha, Silvia Cristina, Ana Claudia, Sabrina, Maurina, Simone, Rosirene, Kenia, Vivian, Dirce... Agradeço pelos anos de convivência fraterna, de partilha e possibilidades de aprendermos umas com as outras todos os dias!

Às colegas recém-aposentadas: Sonia, Claudina, Rosimeire, Rejane, Vanessa, Helena, Vânia, Francis Mary, Marilda, Carmem, as quais dedicaram anos de trabalho em prol da educação e muito contribuíram para a formação do/as estudantes.

Por fim, e não menos importante, à Luciana Guimarães Pedro, pela importante contribuição na finalização, correção ortográfica, gramatical e formatação deste trabalho, feita com muito esmero.

*“É preciso ter esperança, mas ter  
esperança do verbo esperançar;  
porque tem gente que tem  
esperança do verbo esperar.  
E esperança do verbo esperar  
não é esperança, é espera.  
Esperançar é se levantar,  
esperançar é ir atrás,  
esperançar é construir,  
esperançar é não desistir!  
Esperançar é levar adiante,  
esperançar é juntar-se com outros  
para fazer de outro modo...”*

*(FREIRE, 1997).*

## RESUMO

JESUS, M. C. **Das Práticas Pedagógicas exitosas (in)visibilizadas na Educação Básica ao Prêmio Professores do Brasil: diálogo com professores/as ganhadores/as das edições 2017 e 2018.** 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

Esta pesquisa de mestrado insere-se na linha Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas exitosas realizadas por professores/as da Educação Básica de escolas públicas. A investigação objetivou analisar as práticas pedagógicas exitosas dos/as professores/as da Educação Básica de escolas públicas, especificamente das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais ganhadores/as do Prêmio Professores do Brasil (PPB) nas edições de 2017 e 2018, do Ministério da Educação (MEC). Realizamos o levantamento bibliográfico mediante o Estado da Questão e analisamos as informações do PPB. Percorremos o site do Prêmio Professores do Brasil e empreendemos uma pesquisa documental a qual permitiu-nos o acesso às informações a respeito do PPB. Com uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa exploratória, foi possível analisar as práticas pedagógicas de cinco docentes atuantes em escolas públicas de diferentes localidades do Brasil, reconhecidas nacionalmente pelo PPB. Com base na metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), apresentamos as análises construídas por meio da triangulação dos dados obtidos através dos documentos disponíveis no site PPB referentes aos anos de 2017 e 2018; das entrevistas semiestruturadas realizadas online com os cinco docentes e do questionário, respondido por quatro dos/as participantes. A análise dos dados se deu a partir de seis categorias: 1) Perfil docente, suas trajetórias formativas e profissionais; 2) Especificidades das práticas pedagógicas dos/as professores/as premiados/as; 3) Práticas educativas, práticas pedagógicas, práticas pedagógicas exitosas, emancipadoras e práxis; 4) Saberes necessários às práticas educativas dos/as docentes na visão dos professores/as vencedores/as; 5) Desdobramentos das práticas pedagógicas na vida dos/as docentes, dos/as estudantes e nas instituições de ensino onde as experiências educativas foram realizadas e 6) Contribuições da formação inicial e contínua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas. Mediante a interlocução com importantes autores/as do campo da educação, evidenciamos a prática pedagógica exitosa, conceito principal desta investigação, como sendo aquela que transforma e que, por isso, contribui com o processo de emancipação dos/as sujeitos envolvidos/as. A prática pedagógica exitosa é marcada pela reflexividade, criticidade, criatividade, dialogicidade,

promovendo a aquisição de conhecimentos que estão além dos conteúdos curriculares e extrapolam os muros da escola, envolvendo a comunidade do seu entorno. No que se refere à repercussão da premiação, os/as docentes relataram que ampliaram seu olhar sobre a profissão, trazendo um importante reconhecimento pela sua atuação, além das reverberações auspiciosas para a vida dos/as discentes e da própria escola. Por outro lado, apontamos que a valorização de práticas pedagógicas individuais podem escamotear os problemas de ordem social que atravessam a educação, visto que evidenciam o esforço docente em uma prática solitária, desenvolvida em escassas condições nos contextos educacionais. Assim, defendemos a necessidade da criação de ações e condições formativas em serviço que possibilitem que os/as docentes abandonem essa prática solitária e autocentrada, voltando-se para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras, feitas em conjunto com outros/as docentes e a comunidade escolar, sustentadas por políticas públicas preocupadas com a transformação da realidade social.

**Palavras-chave:** práticas pedagógicas; educação básica; Prêmio Professores do Brasil; formação inicial e contínua.

## ABSTRACT

This master's research is part of the Knowledge and Educational Practices line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia. as the object of study the successful pedagogical practices carried out by teachers of Basic Education in public schools. The investigation aimed to analyze the successful pedagogical practices of teachers of Basic Education in public schools, specifically in the stages of Kindergarten and Elementary School (Early Years) winners of the Brazilian Teachers Award (BTA) in the editions of 2017 and 2018, from the Ministry of Education (MOE). We carried out a bibliographic survey through the State of the Question and analyzed the information from the BTA. With a qualitative approach, through exploratory research, it was possible to analyze the pedagogical practices of five teachers working in public schools in different locations in Brazil, nationally recognized by the BTA. Based on the methodology of content analysis proposed by Bardin (2011), we present the analyses constructed through the triangulating of data obtained through the documents available on the BTA website for the years 2017 and 2018; the semi-structured interviews conducted online with the five professors, and the questionnaire answered by four of the participants. Data analysis was based on six categories: 1) Teacher profile, their educational and professional trajectories; 2) Specificities of the pedagogical practices of the awarded teacher; 3) Educational practices, successful pedagogical practices, emancipating pedagogical practices and praxis; 4) Knowledge necessary for the educational practices of teachers in the view of the winning teachers; 5) Developments of the pedagogical practices in the lives of teachers, students, and educational institutions where the educational experiences were carried out; and 6) Contributions of initial and continuing education for the development of successful pedagogical practices. Through the dialogue with important authors in the field of education, we highlight the successful pedagogical practice, the main concept of this instigation, as the one that transforms and, therefore, contributes to the emancipation process of the subjects involved. The successful pedagogical practice is marked by reflexivity, criticality, creativity, dialogicity, promoting the acquisition of knowledge that goes beyond the curricular contents and goes beyond the school walls, involving the surrounding community. Regarding the repercussion of the award is concerned, the professors mentioned that, they broadened their view of their profession, bringing an important recognition for their performance, besides the auspicious reverberations in the lives of the students and the school itself. On the other hand, we point out that the valuing individual pedagogical practices can hide the social problems that

permeate education, as they show the teaching effort in a solitary practice, developed under conditions of such scarcity in the educational contexts. Thus, we defend the need to create actions and conditions for in-service training that enable teachers to abandon this solitary and self-centered practice, turning to the development of emancipating pedagogical practices, carried out together with other teachers and the school community, supported by public policies concerned, with the transformation of social reality.

**Keywords:** pedagogical practices; basic education; Brazilian Teachers Award; initial and continuing education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem do Logotipo do Prêmio Professores do Brasil (PPB). .....	46
Figura 2 – Princípios que regem a Educação Brasileira com base no Art. 206 da CF/88 .....	63
Figura 3 – Fluxograma do documento da Base Nacional Comum Curricular para a reformulação da formação. ....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses relacionadas ao objeto de estudo. ....	34
Quando 2 – Estudos identificados cujo foco de investigação era o Prêmio Professores do Brasil, no período de 2009 a 2019. ....	38
Quadro 3 – Regime de colaboração dos Entes Federativos na sistematização da Educação Básica.....	66
Quadro 4 – Docentes vencedores/as da etapa nacional da edição do PPB em 2017 e 2018. ....	113
Quadro 5 – Participantes da pesquisa .....	117
Quadro 6 – Perfil dos/as docentes participantes da pesquisa .....	124



## LISTA DE SIGLAS

ABDC	Academia Brasileira de Direito Civil
ADA	Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APHs	Aparelhos Privados de Hegemonia
BDTD	Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Comunicação Alternativa
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP	Conselho de Ética na Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral da Educação Infantil
COEF	Coordenação Geral do Ensino Fundamental
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho de Secretários Estaduais de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EQ	Estado da Questão
FACED	Faculdade de Educação
FCU	Faculdade Católica de Uberlândia

FNPE	Fórum Nacional Popular da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GEPDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MPB	Movimento Pela Base Nacional Comum
PE	Pernambuco
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPB	Prêmio Professores do Brasil
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE	Todos Pela Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
1.1	Singularidades da minha trajetória pessoal e profissional	21
1.2	Estado da Questão: contribuições para a delimitação do objeto de estudo	33
1.2.1	Prêmio Professores do Brasil (PPB): caminhos da investigação	45
1.3	Construindo a intelecção com o objeto de estudo	51
<b>2</b>	<b>AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (IN)VISIBILIZADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>55</b>
2.1	A legislação brasileira e as tramas (in)visíveis dos discursos: breve panorama do cenário educacional no Brasil	61
2.2	Das práticas pedagógicas in(visibilizadas) ao Prêmio Professores do Brasil (PPB)	81
2.3	Compreendendo termos, construindo conceitos	87
2.3.1	Práticas Educativas	95
2.3.2	Práticas Pedagógicas	97
2.3.3	Práxis	101
2.3.4	Práticas Pedagógicas exitosas: criativas, inovadoras, significativas e emancipadoras	103
<b>3</b>	<b>CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA</b>	<b>107</b>
3.1	O desenvolvimento da pesquisa: procedimentos utilizados e participantes	111
<b>4</b>	<b>A PESQUISA EM DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS EXITOSAS</b>	<b>122</b>
4.1	O perfil dos professores/as premiados/as, suas trajetórias formativas e profissionais	123
4.2	Especificidades das práticas pedagógicas dos/as professores/as premiados/as	132
4.3	Prática educativa, prática pedagógica, prática pedagógica exitosa e práxis	141
4.4	Saberes necessários às práticas educativas dos docentes na visão dos professores/as vencedores/as	147

<b>4.5</b>	<b>Desdobramentos ocorridos na vida dos/as docentes, dos/as estudantes e nas instituições de ensino onde as práticas pedagógicas premiadas foram realizadas.....</b>	<b>152</b>
<b>4.6</b>	<b>Contribuições da formação inicial e contínua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas .....</b>	<b>159</b>
<b>5</b>	<b>DAS PRÁTICAS EXITOSAS À (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE: CONCLUSÕES POSSÍVEIS.....</b>	<b>169</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>176</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturado.....</b>	<b>187</b>
	<b>APÊNDICE B – Carta de apresentação .....</b>	<b>188</b>
	<b>APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>189</b>
	<b>APÊNDICE D – Questionário .....</b>	<b>190</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), vinculada à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Seu objeto de estudo consistiu nas práticas pedagógicas exitosas de docentes da Educação Básica de escolas públicas do Brasil, ganhadores do Prêmio Professores do Brasil (PPB).

As práticas pedagógicas, atividade central do ato educativo, se constituem como elemento primordial do trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino, da Educação Infantil à Educação Superior. Se configuram na culminância da ação docente de ensinar, pois elas se concretizam por meio da “[...] mediação com o outro, com os outros e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade” e podem, por isso, “[...] funcionar como espaço de resistência ou de reverberação de múltiplas dominações [...]” (FRANCO, 2015, p. 601).

Nesse direcionamento, as práticas pedagógicas podem contribuir para a emancipação dos/as educandos/as, na medida em que as ações docentes intencionalmente planejadas podem se consolidar em uma perspectiva crítica e participativa como uma educação emancipadora ou de modo a perpetuar a reprodução de uma educação passiva e mecanicista. Por isso, destacamos o papel decisivo dos professores e professoras, uma vez que estes/as podem atuar como mediadores dos processos educativos, oportunizando aos/as educandos/as uma educação transformadora e emancipatória ou uma educação bancária, na qual os/as alunos/as são meros depositários dos conhecimentos escolares (FREIRE, 2015).

Nesse sentido, Freire (2015) nos propõe como uma função primordial da prática educativa crítica e reflexiva, “[...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico [...]” (FREIRE, 2015, p. 42). Desse modo, é condição necessária que os/as educadores/as e os/as educandos/as, mediante as ações cotidianas das práticas de ensino, se reconheçam e se assumam enquanto sujeitos ativos, inseridos em um contexto social e histórico, que trazem para o espaço da aula marcas de suas singularidades. Logo, não são possíveis no desenvolvimento do trabalho docente a realização de práticas pedagógicas de forma neutra.

Sendo assim, por meio deste estudo buscamos analisar as práticas pedagógicas exitosas dos/as professores/as da Educação Básica ganhadores/as do Prêmio Professores do Brasil nos anos de 2017 e 2018.

## 1.1 Singularidades da minha trajetória pessoal e profissional

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, [...] se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. (FREIRE, 2015, p.54). 2004, p 55

Tendo em vista os pressupostos do pensamento freireano, entendo<sup>1</sup> que somos constituídos nos percursos de nossas vidas, por meio da inserção social e somos sujeitos inacabados. Mediante a consciência do inacabamento, da inconclusão é que nos apresentamos em movimento permanente na busca pelo conhecimento, instigados/as pela curiosidade que nos inquieta e nos move a querer saber, a conhecer mais sobre o mundo e melhorar a cada dia como seres humanos, transformados pelas ações, atitudes e comportamentos quer seja por mim desenvolvidos, quer seja pelos outros indivíduos que do meu mundo fazem parte.

Nesse caminhar, a nossa origem e trajetória de vida são marcadas por inúmeras situações de vivências e convivências com pessoas em diferentes contextos históricos, sociais, políticos, culturais e estes, por sua vez, influenciam nossas escolhas ao longo de nossas vidas.

Compreendo que a minha atual condição está impregnada de reflexos e marcas identitárias do que fui ontem e influencia o meu devir. O caminho que escolhi e trilhei, até onde me encontro, me permite refletir sobre a minha história, enquanto uma pessoa que carrega marcas dos anos vividos e estas, por sua vez, me fazem ser a pessoa que hoje estou. Nasci em um pequeno vilarejo localizado próximo à cidade de Tiros<sup>2</sup>, Minas Gerais (MG). Sou a segunda filha de uma família compostas por nove irmãos. Meu pai lavrador tirava da terra o sustento da família.

Eram recorrentes as situações em que os/as filhos/as mais velhos/as ajudavam com o trabalho da roça, no plantio dos alimentos para o nosso sustento. Minha saudosa mãe, exemplo de humildade, fé e outras tantas virtudes, cuidava dos afazeres domésticos e educava os/as filhos/as, afinal, nossa família era grande.

---

<sup>1</sup> Nesta subseção utilizou-se a primeira pessoa do singular por se tratar de experiências singulares da trajetória da vida pessoal e profissional da autora.

<sup>2</sup> Tiros é um pequeno município do estado de Minas Gerais criado em 1923. Localizado na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e na microrregião de Patos de Minas.

A situação socioeconômica da minha família permitia que somente as meninas fossem à escola, os irmãos iam com o meu pai para o trabalho na roça cuidar do plantio dos alimentos para garantir a nossa sobrevivência. Em função disso, meu irmão mais velho não pôde frequentar a escola, fato que hoje me entristece profundamente.

A única escola do vilarejo era longe de casa. Eu e minhas irmãs caminhávamos bastante até chegar lá e, no percurso, encontrávamos com os/as filhos/as de outros moradores da localidade e juntos/as seguíamos para a escola. Lembro-me como se fosse hoje das brincadeiras, dos dias quentes e chuvosos, das paisagens à beira da estrada, das frutas do campo, do perfume das flores, dos animais silvestres que podíamos encontrar pelo caminho. O contato com a natureza era prazeroso aos nossos olhos.

O espaço físico e a organização da escola chamavam a atenção: uma sala de aula, uma professora para todas as séries e para todas as atividades. A escola estava situada em uma planície com muito verde ao redor, era pequena, tinha uma porta e duas janelas e o seu entorno era propício para as atividades recreativas. Nesse ambiente estudávamos todos nós, alunos/as que se agrupavam da primeira à quarta série<sup>3</sup>, o que naquela época chamavam de classe multisseriada<sup>4</sup>.

As lembranças que trago da professora não são boas, pois ela era muito rígida, não permitia a interação e o diálogo entre os/as colegas, e não estabelecia vínculos afetivos com os/as alunos/as. Eu era muito tímida, realizava as atividades em silêncio e sem questionamentos porque tinha medo da professora, porque ela frequentemente aplicava castigos físicos quando alguma regra era infringida. Hoje consigo entender a sobrecarga de atividades realizadas pela professora, sem apoio que pudesse favorecer o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Mesmo assim, eu gostava de ir à escola, uma vez que, neste ambiente, tinha contato com outras crianças e, ao término da aula, a volta para casa era bastante divertida.

Com o passar dos anos fomos crescendo e a vida no campo tornou-se limitada e meu pai percebeu que seria hora de mudarmos para a cidade, com o intuito possibilitar o acesso aos estudos para as filhas e por melhores condições de vida para a família. Mudamos para a cidade de Tiros, MG, cidade pequena, acolhedora, pessoas com hábitos e costumes diferentes da vida

---

<sup>3</sup> O termo “série” data do ano 1980, quando estava em vigor a Lei 5692/71, que além de promover alterações na estrutura organizacional da educação nacional, determinou claramente a ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos para completarem seus estudos, em todos os graus de ensino (MESLIN, 2012).

<sup>4</sup> Entendemos por classe multisseriada um espaço que agrega diversos alunos de séries diferentes com um único professor. Assim, os professores ensinavam crianças de primeira à quarta série do Ensino Fundamental em uma mesma sala de aula com conteúdos diferenciados (CARDOSO JUNIOR, 2009).

no campo; com mais recursos como escolas, lojas diversas, hospital, igreja, o que para nós foi motivo de alegria.

Na cidade tudo era novidade, mas o que mais gostei foi da escola. A cidade tinha (e tem até hoje) duas escolas. Na escola da rede municipal há Educação Infantil e Ensino Fundamental I, a outra é Estadual, com Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O Grupo Escolar Sebastião Dias<sup>5</sup> foi a segunda escola onde estudei ao mudar para a cidade. A estrutura física e a organização da escola eram bem diferentes da escola da zona rural: salas de aulas e turmas por séries; uma professora para cada turma; espaços como cantina, refeitório, pátio, secretaria, direção e vice direção e áreas destinadas às atividades recreativas e de educação física. Nessa escola cursei o terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental I e depois ingressei na Escola Estadual Padre José Coelho de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que oferecia a formação para o magistério com habilitação para professora dos anos iniciais, concluindo mais essa etapa de escolarização no ano de 1988.

Ao encerrar esse percurso de escolarização era necessário que os/as estudantes se deslocassem ou mudassem para outras cidades para cursar uma graduação e buscar oportunidades de trabalho. E foi o que aconteceu comigo! No final do ano de 1988, mudei-me para a cidade de Uberlândia, MG, onde resido atualmente. Fui acolhida pela prima Calmerinda, pessoa querida a quem sou grata por tudo, que me proporcionou ter condições de trilhar outros percursos formativos relacionados à formação pessoal, acadêmica e profissional.

As minhas experiências profissionais no campo da educação iniciaram-se no mês de fevereiro do ano de 1994, quando ingressei, mediante concurso público, na Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU). Fui empossada como professora do primeiro ano do Ensino Fundamental I, no turno matutino, na Escola Municipal Professor Luiz Rocha e Silva, localizada no bairro Tubalina. Nesta unidade de ensino iniciei minha trajetória profissional na educação básica, sem experiência na área da alfabetização, porém com disposição e humildade para aprender e vir a ser professora alfabetizadora.

No período matutino eu trabalhava como professora na referida escola e a tarde como vendedora de uma loja de roupas, localizada no centro da cidade, conciliando assim, as duas funções no ano em curso. Inexperiente no “ofício de mestre”, termo usado por Arroyo (2000) para denominar a função exercida pelos professores e pelas professoras, encontrei algumas dificuldades ao adentrar no ambiente da sala de aula nos primeiros meses de atuação. Das quais

---

<sup>5</sup> O grupo escolar foi criado em 22/02/1932, data em que ocorreu a criação e instalação dos primeiros grupos escolares nos municípios da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (ARAÚJO, 2009).



destaco: compreender o movimento da disciplina durante as aulas, a organização das atividades pedagógicas, o entendimento da metodologia de trabalho para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no processo de alfabetização; mediar a interação e a disciplina dos/as alunos/as e a falta de receptividade e interação entre os/as colegas de trabalho.

A insegurança somada às dificuldades encontradas nos primeiros momentos da docência me angustiava e eu tinha medo de não conseguir dar continuidade ao trabalho de alfabetização realizado pela professora que me antecedeu. Além disso, precisava conciliar a profissão de docente com a de vendedora.

Atualmente compreendo que as dificuldades que vivenciei também fazem parte do universo de outros/as professores/as no início do magistério, e podem ser identificadas como desafios que a profissão docente nos coloca no percurso da profissionalização, porém é preciso buscar estratégias para superá-los no exercício cuidadoso da profissão docente. Os desafios enfrentados por professores/as no cotidiano escolar, descritos por Arroyo (2000), são similares àqueles que vivenciei, pois como nos revela Rios (2011, p. 26), “[...] é no fazer e no dizer que se revela o ofício[...]”; logo os “quefazeres” da docência, acontecem “[...] no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros.” (FREIRE, 1997, p. 9), condição que define a ação docente e pressupõe a coerência na relação entre o dizer e o fazer, constituindo assim, as práticas pedagógicas.

Os desafios encontrados no início do exercício da atividade docente contribuíram para a minha constituição enquanto professora alfabetizadora da Educação Básica da rede pública de ensino. Ao refletir sobre esse momento de minha trajetória profissional avalio positivamente as situações desafiadoras vivenciadas, como sendo inerentes à profissão docente e se constituindo em estímulos, mesmo sendo provenientes de adversidades. Pois, a partir deles podemos nos colocar em movimento, em constante busca, considerando o nosso “inacabamento”, um dos saberes necessários à prática educativa destacados por Freire (2015), para o crescimento pessoal e profissional enquanto sujeitos conscientes dessa condição humana.

Para Freire (2015), a prática educativa exige saberes necessários à prática dos educadores e educadoras para o desenvolvimento de uma pedagogia que promova transformações na vida dos/as estudantes tornando-os/as pessoas capazes de aprenderem a expressar a sua singularidade ao mundo, de constituírem sua autonomia.

O papel do/a professor/a, nessa perspectiva, é fundamental no desenvolvimento e na formação da consciência crítica dos/as alunos/as, por isso, a escolha pela profissão docente não deve ser ao acaso. A docência é uma profissão desafiante e complexa e o seu exercício exige

dos/as professores/as a seriedade com a formação inicial e permanente, porquanto, “[...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 2015, p. 92).

Entendo que nos tornamos professores/as atuando a cada dia na sala de aula, nas relações estabelecidas no cotidiano da escola, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, na busca constante pelo conhecimento teórico-prático no decorrer da carreira docente. Em função disso, estou em permanente (trans)formação por meio de formações contínuas e sinto-me motivada a dialogar com profissionais da área, para trocar experiências e exercitar a escuta atenta (FREIRE, 2015).

Outro aspecto relevante no meu aprendizado da docência são as pessoas com as quais tive e tenho a oportunidade de trabalhar, como a minha primeira supervisora, da escola onde iniciei a profissão docente. Destaco a importância dela em minha vida profissional, porque as suas orientações e saberes colaboraram significativamente para que me tornasse a professora que hoje sou. Ela me auxiliava na organização e no planejamento das aulas, na dinâmica da sala de aula, no diálogo com as famílias, na mediação da disciplina e me encorajava a cada dia a não desistir de ser professora. Reconheço a importância do papel dos/as profissionais envolvidos/as no cotidiano da escola, das trocas de experiências e das contribuições que cada um/a pode oferecer, no sentido de melhorar as relações entre as pessoas e as práticas educativas no fazer docente.

A experiência nessa etapa de minha vida foi essencial e me faz pensar em um dos saberes que Freire (2015) elenca ser necessário à prática educativa, quando diz que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. E, por acreditar que as mudanças eram imprescindíveis e possíveis, passei a me questionar, por exemplo, sobre quais seriam os conhecimentos necessários para realizar o processo de alfabetização de modo que contribuísse para promover a construção da autonomia dos/as discentes. Assim, eu via dia a dia que era preciso me transformar, aceitar com humildade o apoio oferecido por parte da pedagoga e estar disposta a aprender para apreender os conhecimentos nos cursos de formação contínua e incorporar nos “quefazer” da docência, teorias, métodos e técnicas essenciais ao processo de alfabetização dos/as estudantes.

Com o passar dos anos fui adquirindo saberes concernentes ao exercício da profissão docente, oriundos da formação contínua, das vivências das práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula, da observação das práticas de outros/as colegas, das reuniões com os/as coordenadores/as pedagógicos/as, das trocas de experiências em atividades coletivas nos espaços de formação destinados aos/as professores/as, a partir dos diálogos com a comunidade

escolar, das relações entre docentes e estudantes, da reflexão teoria-prática e das várias dinâmicas que abarcam as atividades pedagógicas no ambiente escolar.

Freire (2015, p. 23-24) ao fazer uma analogia com a prática de cozinhar, na qual o próprio ato de cozinhar “[...] vai preparando o novato ratificando alguns daqueles saberes e retificando outros e isso vai possibilitando que ele vire cozinheiro”, nos instiga a refletir sobre os saberes da profissão docente, os quais vão sendo modificados ao longo da trajetória das professoras/as no desenvolvimento do trabalho docente.

Aos poucos me reconhecia como professora, porém encontrava dificuldades em conciliar as atividades docentes com o trabalho como vendedora na loja, logo, tive que fazer escolhas. Mais uma vez recorri à supervisora para analisar as possibilidades e decidir o que fazer. Estava com a intenção de deixar a escola, porém ela me orientou a não fazer isso, porque como eu era concursada, teria mais chances de alcançar um desenvolvimento profissional mais seguro. Sugeri a minha remoção para uma escola noturna, de tal modo, eu poderia trabalhar durante o dia na loja e na escola à noite até surgir a oportunidade de um novo concurso. E assim, ocorreu.

No final de 1994 fui removida para o período noturno na Escola Municipal Professor Leôncio do Carmo Chaves, localizada no bairro Planalto, em Uberlândia. A escola demandava uma professora para uma sala multisseriada, hoje conhecida como Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os desafios continuaram e agora com mais intensidade.

Na turma havia estudantes com idades e em séries diferentes. Além disso, o apoio pedagógico não acontecia como na escola anterior e foi mais difícil do que eu esperava, pois era preciso planejar as atividades pedagógicas para diferentes níveis de aprendizagem, considerando as diferentes faixas etárias dos/as estudantes.

Nesse momento da minha atuação recordei minhas experiências como aluna, no meu ingresso na escola da zona rural, porque guardavam algumas semelhanças com o que eu estava vivendo como professora. As semelhanças se faziam presentes no agrupamento de alunos/as em séries diferentes na mesma sala, porém com diferenças marcantes como a faixa etária dos/as alunos/as e a estrutura física da escola da cidade, mais adequada para o ensino do que a escola do campo. Ao pensar acerca dessa experiência de escolarização encontrei no relato de Arroyo et al. (2004) sobre sua experiência enquanto aluno de uma classe multisseriada:

Estudei numa classe multisseriada, aliás, nem se falava em multisseriada, nunca tinha ouvido falar em série. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola seriada urbana fosse boa, o modelo; e a classe multisseriada fosse algo que vamos destruir, para

um dia criar a escola seriada do campo. Por favor, não cometam esse disparate. Não tragam para o campo a estrutura seriada urbana [...]. Vocês sabem que o sistema seriado está acabando no mundo inteiro já faz muito tempo. [...] Por favor, não transfiram isto para o campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 83).

Não tenho a intenção de dizer qual é o modelo de ensino mais adequado nesse ou naquele contexto escolar e tão pouco questionar a relevância de classes multisseriadas, uma vez que se faz necessário avaliar as particularidades do contexto histórico de cada lugar onde estão inseridas as escolas e as especificidades de cada comunidade. Ainda hoje elas estão presentes em muitas regiões do Brasil. Acredito que tanto a sala multisseriada quanto as salas regulares apresentam desafios e estes nos impulsionam a buscarmos estratégias para reavaliar as ações realizadas. O meu sentimento é de gratidão e de respeito a esses espaços de construção do saber, pois essa escola se fez presente em minha vida escolar e diz muito da professora que sou hoje e compreende a relevância da docência humana e humanizadora.

Aos poucos fui vencendo os desafios e conquistando meu espaço mediante a busca pelo aprimoramento profissional nos cursos de formação contínua, nas relações estabelecidas com meus pares, nas diferenças individuais e coletivas vivenciadas no ambiente escolar, na relação com cada sujeito da escola e nos espaços de formação fui-me constituindo como professora da rede municipal de Ensino de Uberlândia.

Nesse sentido, destaco o papel do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), que se constituiu como importante espaço de formação docente e de trocas de experiências na minha caminhada profissional. Nesse ambiente de encontros de formação obtive subsídios teórico-práticos, por meio dos cursos oferecidos, que contribuíram no processo de qualificação de minha prática pedagógica. A partir de trocas de experiências com outros/as docentes que participavam dos cursos, compreendi que os desafios ocorrem em todos os lugares, logo, aprender com o outro nos inspira confiança para realizar as atividades cotidianas com mais segurança e motivação pessoal.

No decurso do ano de 1995 tive o êxito ao ser aprovada em um segundo concurso da Prefeitura Municipal de Uberlândia para o mesmo cargo. Assim, encerrei a profissão de vendedora, que contribuiu para minha formação pessoal, porquanto essas experiências advindas do aprendizado de técnicas de vendas colaboraram para que eu interagisse melhor com as pessoas. Nesse período de trabalho como vendedora conheci meu esposo e constitui uma família. Tive três filhos maravilhosos, motivos de orgulho e razão para continuar com firmeza a jornada a cada dia.

Tomei posse em agosto de 1995, no segundo cargo como professora do primeiro ao quinto ano, na Escola Municipal Professora Olga Del Fávero – Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) Laranjeiras. Pedi remoção da Escola Municipal Professor Leôncio do Carmo Chaves e passei a atuar com os dois cargos na mesma escola. Desde então, se passaram 25 anos atuando como professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e, ao recordar o percurso realizado, sinto-me feliz e grata a Deus pelas oportunidades e escolhas que fiz.

Não escolhi ser professora por acaso. O desejo esperançoso de trilhar por esse caminho advém dos estudos das disciplinas componentes da grade curricular do Curso Profissionalizante do Ensino Médio, e dos exemplos de professores/as que tive no decorrer do processo de escolarização.

A conclusão do Curso de magistério da Escola Estadual Padre José Coelho em Tiros, MG, no ano de 1988, me possibilitou seguir na profissão docente. Não gostaria de ter tido outra profissão. Isso porque os problemas enfrentados durante os primeiros anos da carreira como docente foram e estão sendo superados a cada dia.

Não significa que atualmente não encontre desafios no exercício da profissão docente, porque existem e continuarão a existir, porquanto não é possível compreender a escola, cenário de diferentes atores, contexto de múltiplos saberes, sem desafios a serem enfrentados pelos/as envolvidos/as com a educação escolar. Entretanto, atualmente tenho melhor compreensão destes desafios e condições de refletir criticamente sobre a minha prática pedagógica, construindo estratégias que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, identifico a formação permanente como importante aliada nas transformações pessoais, profissionais e no cotidiano escolar.

No ano de 2003 ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia (FCU). Nesse período precisei conciliar o trabalho em dois turnos na escola, o estudo das disciplinas do curso de graduação no período noturno e três filhos pequenos. Os anos que se seguiram foram preenchidos com afazeres diversos. As atividades domésticas, escolares e acadêmicas eram minhas prioridades. Por conta da formação acadêmica, passei a atuar como professora eventual em um período e como professora regente no outro.

Paralelamente à formação acadêmica, participava das formações no CEMEPE. Os cursos voltados para a alfabetização inicial foram os mais frequentados, dentre eles destaco: Instrumentos da Alfabetização – Centro de alfabetização, leitura e escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG); 1º Curso de Extensão em Alfabetização-CEMEPE/UFU; Cursos de Formação Continuada dos Professores do 1º Ano do Ensino Fundamental; Curso de Formação Continuada: Currículos e Práticas Pedagógicas – Série

Introdutória; Curso de Formação Continuada: Desafios da Alfabetização; Curso de Formação Continuada - Alfabetização: Muito Prazer; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) realizados entre 2013 – 2016; Curso de Formação Continuada: Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (ADA); Curso de Formação Continuada para os Profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE); Curso Básico de LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais (Básico/Intermediário); Curso de Braille; Curso de Formadores do PNAIC (2017/2018). Além de, Seminários; Congressos; Simpósios, Palestras, Oficinas, Workshop, dentre tantos outros encontros formativos promovidos pela UFU e pelo CEMEPE, realizados ao longo de 25 anos de trabalho docente.

A participação nesses cursos e as trocas de experiências experimentadas nesses espaços de formação, foram significativas para a minha constituição enquanto professora alfabetizadora. Em especial, o Curso de Formadores do PNAIC (2017/2018), no qual tive a oportunidade de atuar como professora formadora de professores/as do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Experiência marcante na minha atuação profissional, pois com essa atividade percebi que atender as necessidades específicas demandadas das escolas não é tarefa fácil e os cursos de formação contínua, em geral, não conseguem oferecer apoio e suporte aos/às professores/as, em função da complexidade da ação que envolve as práticas educativas.

Conforme as pesquisas de Santos (2019) e Silva (2019) sobre necessidades formativas, os docentes têm interesse em participar dos cursos de formação contínua, mas desejam contribuir com a construção desses processos, atuando como sujeitos que se manifestam sobre suas necessidades de formação, que vão ao encontro da realidade de cada unidade de ensino. Tais ações formativas passam pela unidade teoria-prática e por um olhar diferenciado para com a educação escolar oferecida por cada espaço institucional de ensino.

Outro aspecto importante sobre a formação contínua é apontado por Silva (2019) ao ressaltar que essas ações devem considerar a excessiva rotina de trabalho e as demandas do cotidiano escolar, ou seja, as condições de trabalho e a valorização profissional, aspectos inerentes ao processo de formação dos/as educadores/as no contexto de cada escola.

Ao concluir o Curso de graduação em Pedagogia na FCU, no ano de 2005, fiz uma complementação no Curso Normal Superior oferecido pela mesma Faculdade, que me habilitou como professora para o exercício da docência nos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, uma exigência da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

Após a complementação no ano de 2007, ingressei no Curso de Pós-Graduação Lato sensu em Psicopedagogia em Contextos Educacionais na mesma instituição e concluí em 2008.

Esse curso foi importante para a minha formação profissional, porque as disciplinas cursadas possibilitaram-me participar do processo seletivo para atuar como professora da Educação Especial.

No ano de 2010 fiz um processo seletivo para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola onde estava lotada e passei a atuar no Atendimento Psicopedagógico, com estudantes do primeiro ao quinto ano, com vários tipos de deficiências: intelectual, surdez, cegueira, baixa visão e deficiências múltiplas. A experiência profissional no AEE me permitiu realizar diversos cursos de formação contínua na área da Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, oferecidos pelo CEMEPE e por outras instituições, como a Universidade Federal de Uberlândia, em que destaco os cursos de Braille, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Comunicação Alternativa (CA), dentre outros.

Nesse contexto, no ano de 2014, ingressei no Curso de Pós-Graduação Lato sensu em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado na UFU. As disciplinas me permitiram estudar os tipos de deficiências e as políticas públicas direcionadas para a inclusão de pessoas com deficiências, não apenas em âmbito escolar como nos diferentes espaços sociais.

O convívio com os/as colegas, com os/as professores/as da UFU, espaço de tão rico saber e o aprendizado adquirido por meio das disciplinas, me motivaram a continuar na busca pelo aprimoramento dos conhecimentos. Logo, não tive dúvidas sobre a Linha de pesquisa a qual tentaria o ingresso no mestrado. O estudo sobre os saberes e práticas na docência da Educação Básica era o meu foco.

Nesse sentido, a Linha Saberes e Práticas Educativas, a mais concorrida em todos os processos seletivos, se configurou como ideal para eu continuar no percurso formativo acadêmico. A temática da docência nos anos iniciais me atraía desde a formação inicial, ao concluir a formação do magistério no Ensino Médio no ano de 1988.

Sabia que seria desafiador essa empreitada, uma vez que no estágio supervisionado para a conclusão do magistério, tive que realizar uma carga horária de trabalho ministrando aulas em todas as séries do 1º ao 5º ano, sendo avaliada pelas professoras das turmas. A ação de ensinar é desafiante, exige, pois, muitos saberes, os quais hoje compreendo com mais clareza porque eles foram se constituindo ao longo da minha atuação profissional, mediante os processos de formação contínua, as trocas de experiências, a convivência com as pessoas na escola e nos espaços de formação, a graduação em Pedagogia e os cursos de Pós-Graduação na área da educação.

Nesse sentido, fiz algumas tentativas para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível mestrado acadêmico, na Linha de Saberes e Práticas Educativas, na Universidade Federal de Uberlândia. Em 2019 consegui ingressar e estou feliz pela oportunidade de realizar essa importante etapa de estudos para minha formação profissional e pessoal.

No curso de mestrado encontrei alguns desafios como o tempo escasso para as leituras propostas nas disciplinas e o desenvolvimento da pesquisa em si, pois conciliar os estudos com o trabalho e afazeres domésticos não é tarefa fácil. Embora vivenciando as dificuldades inerentes aos “quefazereres” do trabalho, do estudo, da vida, encontrei também a esperança, a persistência e a coragem para conseguir realizar mais essa conquista na minha trajetória acadêmica.

O exercício de reconstrução de minhas memórias nos processos formativos, seja acadêmico ou da formação permanente, possibilitou-me assumir uma postura reflexiva sobre a minha trajetória tanto acadêmica como profissional, na qual tive a oportunidade de pensar acerca da construção dos saberes da docência e ver-me como sujeito desse processo. Reconheço a trajetória pessoal e profissional como fatores determinantes na minha atuação como professora, revelando as minhas ideias sobre o fazer pedagógico.

Nesse sentido, Bolzan et al. (2013) destacam que o processo de formação de professores é constituído por uma relação intrínseca entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, o qual envolve caminhos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que eles acontecem. Os percursos formativos escolhidos por mim foram e são importantes, pois dizem muito sobre o modo de ser professora, sobre a forma como me relaciono com as pessoas que fazem parte do meu convívio, enfim, sobre a pessoa que estou sendo.

Em minha desafiadora trajetória na Pós-Graduação, os desafios encontrados no que diz respeito aos estudos das disciplinas obrigatórias e eletivas foram amenizados em virtude da minha participação nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS)<sup>6</sup>. Nesse espaço encontrei acolhimento, afetividade e conhecimento por parte das professoras coordenadoras Geovana e Vanessa e dos colegas, os quais vivenciam situações semelhantes à minha. Assim, ao final de cada encontro saíamos mais

---

<sup>6</sup> O GEPDEBS está vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia e é coordenado em parceria pelas professoras Dra. Geovana Ferreira Melo e Dra. Vanessa T. Bueno Campos.



encorajados/as e confiantes para seguir adiante, acreditando na nossa capacidade de vencer os obstáculos.

Considero que as disciplinas cursadas no PPGED contribuíram significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional. Vale destacar o prestígio de estudar em uma instituição pública de ensino que preza e valoriza uma educação gratuita e de qualidade como a Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa de mestrado enriqueceu minhas práticas pedagógicas e contribuiu para que eu me tornasse uma pessoa melhor nas diversas dimensões do aprendizado humano.

Ao escrever sobre a minha trajetória de vida, encontro a possibilidade de refletir sobre os saberes das experiências que me constituem enquanto pessoa nos vários papéis por mim desempenhados socialmente: mulher, irmã, esposa, mãe, professora. Larrosa (2002) ajuda-nos a compreender quem somos e como nos constituímos sujeitos singulares na história, pois

O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...] Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o saber científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2002, p. 27).

O saber da experiência adquirido através da elaboração dos sentidos, dos significados de algo que nos acontece, do vivido, sentido e experienciado por nós de forma singular nos constitui como sujeitos. Somos afetados por tudo que nos acontece em menor ou maior intensidade a depender de cada pessoa. Por conseguinte, as vivências, os sentimentos, os desejos e as situações pelas quais passei influenciaram e determinam a pessoa que hoje sou, uma vez que, “[...] ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser.” (THOPMSON, 1997, p. 57).

Desse modo, ao escrever sobre a minha história, tive a oportunidade de refletir sobre as transformações ocorridas, tanto no meu percurso formativo de escolarização, quanto na vida pessoal e profissional, mediante as oportunidades e as escolhas que fiz. Valiosas contribuições vieram das pessoas do meu convívio nos diferentes espaços, em um clima de respeito mútuo, estabelecendo relações de amizades e aprendizados profícuos.

No relacionamento e partilha com professores e professoras na escola onde atuo e nas atividades de ações formativas promovidas pelo CEMEPE e pela UFU identifiquei que esses/as profissionais realizam práticas exitosas, embora, em geral eles/as não as reconheçam, registrem ou as publique. As informações sobre as suas práticas pedagógicas passam, de certo modo, despercebidas, pois o processo educativo não é algo que tem repercussão imediata. Diante disso, me vi instigada a pesquisar e compreender melhor sobre as práticas exitosas desenvolvidas pelos profissionais da Educação Básica, especialmente, da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, lugar de onde vim e falo. Para tanto, buscamos referencial teórico sobre essa temática visando subsidiar a construção empírica da pesquisa, iniciando pela realização do Estado da Questão (EQ), conforme apresentado a seguir.

## **1.2 Estado da Questão: contribuições para a delimitação do objeto de estudo**

O Estado da Questão (EQ) se constitui em uma etapa relevante para a construção teórico-metodológica do estudo, uma vez que possibilita delinear um panorama sobre quais aspectos nosso estudo contribuiria com a produção científica acerca de determinado objeto de estudo, considerando os trabalhos já existentes, visto que:

[...] o processo de investigação, ajudando a redefinir os objetivos, auxiliando no planejamento do campo teórico-metodológico, contribuindo na identificação das categorias teóricas, nas discussões e análises dos dados e, finalmente, mostrando, na conclusão da pesquisa, de forma explícita ou implícita, a sua contribuição para a construção do conhecimento [...] exige muita disciplina, organização, capacidade de síntese e articulação de ideias de quem o faz, para que seja possível visualizar, com clareza, as relações entre os estudos inventariados e o interesse de pesquisa do investigador. (NOBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010, p. 220).

O EQ é uma importante ferramenta utilizada como instrumento na construção e delimitação do objeto de estudo. Conforme propõem Silveira e Therrien (2011, p. 220), o EQ “possibilita ao pesquisador conhecer o panorama da área de interesse e ainda identificar que contribuições à pesquisa em andamento trará para o conhecimento científico.”

O EQ é uma estratégia utilizada nas pesquisas como recurso essencial e deve ser tratado pelo pesquisador como instrumento que visa colaborar e enriquecer no direcionamento dos caminhos percorridos, nas etapas de um projeto de investigação científica. É um aporte que exige habilidades do/a pesquisador/a na sistematização das etapas da pesquisa, tendo como

referências os critérios e achados do EQ, considerando nessa ação as contribuições de outros/as autores/as na produção do conhecimento no campo de interesse de sua área de investigação.

[...] a realização do Estado da Questão exige muita disciplina, organização, capacidade de síntese e articulação de ideias de quem o faz, para que seja possível visualizar, com clareza, as relações entre os estudos inventariados e o interesse de pesquisa do investigador. (SILVEIRA; NOBREGA-TERRIEN, 2011, p. 221).

Diante do exposto, realizamos o levantamento bibliográfico por meio de diferentes fontes de busca: Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Plataforma Sucupira, Repositório UFU, Anais de eventos científicos e Anais de publicações *online* nacionais encontrados em diferentes bases de dados, como Scielo, Wilson Web, Thomson, Scopus, Ilumina, em um recorte temporal delimitado nos últimos dez anos, de 2009 a 2019<sup>7</sup>.

Analizamos dissertações, teses e, na primeira busca, utilizamos os seguintes descritores: “*Práticas pedagógicas*” and “*reconhecidas*”; “*práticas pedagógicas*” and “*inovadoras*”; “*práticas pedagógicas*” and “*sucesso*”; “*práticas docentes*” and “*emancipatórias*”. Com esses descritores encontramos oito dissertações e uma tese, as quais escolhemos analisar por se aproximarem da nossa temática de estudos.

Na busca com os descritores “*práticas pedagógicas reconhecidas no campo educacional*” não encontramos nenhum registro. Os registros encontrados referem-se às práticas pedagógicas inovadoras, práticas pedagógicas inesquecíveis, práticas pedagógicas diferenciadas, práticas pedagógicas significativas e estão em diferentes níveis de ensino desde a educação básica até a educação superior.

Na sequência apresentamos uma breve análise das pesquisas de mestrado e de doutorado encontradas, conforme apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Dissertações e teses relacionadas ao objeto de estudo**

DISSERTAÇÕES				
Autor/a	Título	Instituição	Ano	Palavras-chave

<sup>7</sup> O levantamento bibliográfico foi o primeiro movimento que a pesquisadora fez para definir o objeto de estudo da pesquisa, por isso foi realizado no ano de seu ingresso no curso de Mestrado em Educação, em 2019. É por esse motivo que o recorte temporal está entre os anos de 2009-2019.

ANTONELLI, Maria Matilde	Saberes das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas	Universidade Metodista de São Paulo	2009	Ciclo Básico. Alfabetização. Saberes Docentes. Práticas Bem-sucedidas. Formação de Alfabetizadores. Intervenções Pedagógicas.
FONTE, Francicleide Cesário de Oliveira	Saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças: percursos de práticas exitosas	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2013	Saberes Docentes. Alfabetização de Crianças. Formação de Professores. Resultados Positivos.
LACERDA, Eliane Fernandes de	As redes de poderes e saberes tecidas nos/dos/com os cotidianos escolares e suas relações com a tessitura de práticas pedagógicas emancipatórias	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016	Currículo. Cotidianos Escolares. Práticas Emancipatórias.
LIMA, Sonia Maria Pereira de	Inovação Pedagógica, Práticas pedagógicas inovadoras e concepções docentes no Macrocampo iniciação científica e pesquisa do PROEMI	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2017	Concepções Docentes. Inovação Pedagógica Práticas Pedagógicas Inovadoras. Desenvolvimento profissional de professores de Ciências da Natureza e Matemática.
MINUSSI, Valéria Pereira	Sentidos da escola para jovens estudantes de ensino médio diante de práticas pedagógicas diferenciadas: estudo de caso	Universidade Federal de Santa Maria	2015	Juventudes. Práticas Pedagógicas. Sucesso Escolar. Ensino Médio.
OLIVEIRA, Tatiana Laíz Freitas Fonseca	Práticas inovadoras de avaliação da aprendizagem de matemática	Universidade Tuiuti do Paraná	2015	Educação. Educação Matemática. Avaliação. Práticas Pedagógicas Inovadoras. Ensino Fundamental.
SILVA, Luzinete Moreira da	Práticas pedagógicas significativas no curso de edificações PROEJA do IF sertão PE Campus Petrolina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	2015	PROEJA. Prática Pedagógica Significativa. Formação Humana Integral.

VIEIRA, Ariany Lima	Criar em atividade: estudo de caso de uma escola premiada pelo programa inovação e criatividade na Educação Básica/ MEC em Fortaleza, Ceará.	Universidade Federal do Ceará	2017	Currículo Inovação. Criatividade. Práticas Pedagógicas.
<b>TESE</b>				
<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
MONTEIRO, Ivone Rodrigues Diniz	As práticas exitosas de leitura no Ensino Fundamental: vozes sociais de professores e de estudantes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2013	Vozes Sociais. Práticas Exitosas de Leitura. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Escolas Públicas Estaduais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Abril de 2020.

A leitura e análise desses trabalhos pautaram-se na compreensão dos seguintes critérios: temática de pesquisa, problemática de investigação, percurso metodológico, os principais conceitos, considerações sugeridas e os referenciais teóricos os quais embasaram as pesquisas. Na sequência, apresentamos, no esforço de síntese, os principais aspectos que o Estado da Questão evidenciou.

Vieira (2017) defende a concepção de que todos possuem potenciais criativos e para desenvolvê-los é necessário oportunizar vivências em que seja possível identificar e aperfeiçoar nossa criatividade. E nesse sentido, a escola é o lugar, por excelência, para oportunizar o desenvolvimento de várias habilidades. Para a autora, a criatividade é resultado de um contexto que envolve motivação, uma gestão democrática, parceria com a comunidade escolar e os equipamentos de cultura do bairro.

Para Monteiro (2013), o êxito do processo de ensino-aprendizagem ocorre em virtude do envolvimento dos segmentos da escola no processo educativo, criando-se, pois, uma rede de responsabilidades. Vislumbrando, assim, um fazer pedagógico construído a partir da relação com o outro, ou seja, do dialogismo que proporcione a formação de jovens que exerçam sua cidadania.

A importância da qualificação das relações dos sujeitos da escola, estabelecida com base no respeito, afetividade e escuta atenta por ambas as partes para que o processo de ensino-

aprendizagem se concretize e os jovens estudantes consolidem situações de “sucesso” escolar, é apontada pela pesquisa de Minussi (2015).

Lacerda (2016), por sua vez, destaca as práticas dos/as professores/as que foram realizadas com felicidade e entusiasmo pelos/as alunos/as. As propostas curriculares têm um potencial emancipatório, na medida em que inventam/reinventam tais práticas, promovendo o diálogo horizontal entre os saberes. Docentes e discentes são autores/as e atores, instigando o compromisso de ambos/as com os processos de ensino-aprendizagem, baseados na cooperação e na solidariedade. Nesse contexto, a escola passa a ser vista como uma das instituições promotoras da justiça e da emancipação social dos/as educandos/as.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas exige dos educadores e educadoras a mobilização de diversos saberes e, nas conclusões de seu trabalho, Fontes (2013) afirma que os saberes docentes são uma construção decorrente do percurso da carreira do magistério, unindo a prática pedagógica e a própria trajetória de formação inicial e contínua. É na mobilização desses saberes no desenvolvimento das práticas docentes como professores/as alfabetizadores/as, que conseguimos resultados positivos nos processos de alfabetização dos/as educandos/as.

No estudo sobre práticas significativas, Silva (2015) afirma que os elementos mobilizadores de práticas pedagógicas significativas foram identificados como aqueles revestidos de valor simbólico para os educandos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), isto porque são considerados relevantes para a formação humana integral. Destaca a importância da ação docente na realização das práticas pedagógicas significativas, constituindo um elemento mobilizador de práticas indispensáveis na formação dos/as educandos/as a depender da postura assumida no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, Antonelli (2009) destaca a sistematização dos conhecimentos em relação às práticas pedagógicas, fortalecidos ao longo da trajetória de formação continuada, da atuação pedagógica e pela reflexão constante acerca conhecimento produzido em diferentes momentos históricos.

Lima (2007) mostrou que alguns desafios precisam ser superados pelos/as educadores/as dentre eles: a compreensão do conceito de práticas inovadoras, uma postura criativa e interdisciplinar, o domínio do que é uma pesquisa científica para planejar suas aulas, a compreensão da importância da educação científica para a formação humana e integral dos/ estudantes, a limitação para planejar o ensino e práticas inovadoras, lacunas epistemológicas sobre a pesquisa em seu processo de formação e profissionalização docente. A autora enfatiza

a formação continuada dos professores para melhoria das práticas educativas no Macrocampo do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2015), assinalou um conjunto de práticas inovadoras nos processos de avaliação da aprendizagem da matemática no 6º ano do Ensino Fundamental II, pelos professores da disciplina. Dentre estas práticas estão o portfólio, relatório escrito, teste em duas fases, observação, autoavaliação, análise de erros, representação oral, diários de aprendizagem, mapas conceituais e o uso de *feedback* oral e escrito.

A partir da análise dos estudos encontrados sobre práticas educativas exitosas, criativas, inovadoras, significativas, emancipadoras e bem-sucedidas, que foram desenvolvidas no contexto da Educação Básica em escolas Públicas em diferentes níveis de ensino e de diversas regiões do Brasil, identificamos que eles apresentaram aspectos relevantes sobre as práticas educativas dos docentes, contribuindo para compreendermos os elementos que os compõe.

Após um estudo minucioso das pesquisas apresentadas acima, realizamos uma nova busca no BDTD e inserimos os descritores “*Prêmio Professores do Brasil*”, com recorte temporal demarcado pelo período de 2009 a 2019. Encontramos quatro pesquisas, sendo três dissertações e uma tese sobre as práticas pedagógicas reconhecidas por meio do PPB. Esses trabalhos se concentram na região sul do Brasil e tratam de temáticas como: o perfil do/a professor/a vencedor/a, a educação inclusiva, projetos envolvendo a participação da família na escola e a ideia de espetacularização da carreira docente.

A leitura e análise dos trabalhos encontrados no segundo levantamento bibliográfico, acrescentando novos descritores, nos possibilitou compreender os elementos fundamentais das pesquisas como: problemática de pesquisa, percurso metodológico, instrumentos de construção de dados, principais referenciais teóricos e resultados alcançados pelos/as pesquisadores/as. Na sequência, apresentamos no Quadro 2, breve análise das pesquisas de mestrado e de doutorado encontradas nessa etapa.

**Quadro 2 – Estudos identificados cujo foco de investigação era o Prêmio Professores do Brasil, no período de 2009 a 2019**

DISSERTAÇÕES				
Autor (a)	Título	Instituição	Ano	Palavras-chave
KOGA, Yáscara Michele Neves.	Magistério e distinção: um estudo sobre as trajetórias das professoras ganhadoras do Prêmio Professores do Brasil no meio	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2009	Trajetória de professores. Prêmio Professores do Brasil. Distinção. Capital Cultural. Capital Social.

	Oeste de Santa Catarina.			
PERES, Sibebe Teixeira.	As Experiências Pedagógicas da Educação Inclusiva Compartilhadas no Prêmio Professores do Brasil.	Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (Campus Pelotas Visconde da Graça)	2016	Professores. Deficiência. Inclusão. Relatos de experiências.
VOIGT, Ana Paula Bartz.	Projetos Escolares com Participação da Família: avaliação do Prêmio Professores do Brasil na 6ª e 7ª Edições, na Categoria Series/Anos Finais.	Federal Sul-Rio-Grandense (Campus Pelotas Visconde da Graça)	2016	Família. Escola. Projetos. Prêmio Professores do Brasil.
<b>TESE</b>				
<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
FERREIRA, Mauricio dos Santos	Espetacularização da carreira docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015	Trabalho docente. Reconhecimento social docente. Governamentabilidade, Estudos culturais em educação. Prêmio Professores do Brasil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Abril de 2020.

A tese defendida por Ferreira (2015) teve como objetivo analisar e colocar sob suspeita o Prêmio Professores do Brasil (PPB), organizado pelo Ministério da Educação (MEC) e seus parceiros, no sentido de que esse concurso desvia o foco das experiências de reconhecimento social e da visibilidade da profissão à espetacularização da carreira docente.

O autor realizou um percurso investigativo com ênfase na sétima e oitava edição do PPB dos anos de 2013 e 2014. Ele analisou os conceitos de trabalho, docência, trabalho docente, e práticas formativas, além de outros como governamentabilidade e práticas de si à luz da teoria de Foucault e dos conceitos de sujeição social e servidão maquínica empregados por Maurizio Lazzarato, inspirado em Deleuze e Guattari.

O pesquisador utilizou para construir sua base teórica Colbari (1995), Foucault (1992, 2005, 2006), Lazzarato (2006, 2014), Silva (2000), e outros. Os quais lhe possibilitou perceber que o Prêmio Professores do Brasil (PPB), organizado no interior da economia da educação, opera por meio da tríade experiência pedagógica-premiação-espetacularização. O autor afirma que a necessidade de estabelecer parceiros como negócios e atribuir formas competitivas entre



as ações docentes como recursos pedagógicos, restringe o fazer docente aos princípios do mercado econômico e instigam os professores a ir além do que se é e a tornar suas práticas visíveis, produzindo certos “efeitos de verdades” sobre a docência. Conclui o trabalho propondo que é preciso refletir criticamente sobre práticas de reconhecimento social do trabalho docente e suas implicações nas vidas dos professores e professoras do Brasil.

Na percepção de Ferreira (2015), o reconhecimento social enquanto foco de experiência apoiado na teoria de Foucault (2010), foi e é uma dimensão crítica desse processo histórico que contribuiu para a condição atual do professorado que atende à Educação Básica. Inúmeras estratégias foram pensadas e executadas ao longo desse período e o Prêmio Professores do Brasil emerge, na contemporaneidade, como prática definida pelo autor como economia da educação, campo estratégico da racionalidade neoliberal para a condução da população por meio dos processos escolares. Essa prática reúne em seu interior elementos que a fazem funcionar como uma máquina social (LAZZARATO, 2014 apud FERREIRA, 2015).

A dissertação de Voigt (2016) apresenta um estudo sobre a relação entre a família e a escola, tendo como elementos de estudos os projetos escolares vencedores no Prêmio Professores do Brasil. A autora realizou uma pesquisa bibliográfica, documental e análise de dados, com abordagem qualitativa e quantitativa (método misto), com foco em estudos de casos, relativo à participação da família nos projetos enviados para o Prêmio Professores do Brasil na sexta e sétima edições (2012 e 2013), na categoria séries/anos finais do Ensino Fundamental, nas cinco regiões do Brasil.

Foram discutidos os principais conceitos: família, escola, relação família/escola, comunidade escolar, participação e papel das famílias na escola, projetos escolares e ensino/aprendizagem. Voigt (2016) relatou que a participação da família na escola tem uma importância considerável para a formação das crianças e adolescentes.

A pesquisadora ressaltou que as práticas pedagógicas desenvolvidas através de projetos podem colaborar com a aprendizagem significativa dos/as educandos/as. Ela organizou a Cartilha: Como divulgar meu trabalho? como guia de orientações e informações para outros/as professores/as, orientando sobre como relatar suas experiências pedagógicas por meio do PPB.

Como aporte teórico Voigt (2016) buscou a contribuição de autores como: Coutinho (2009), Dessen (2005), Silva (2005), Szimanski (2001), Trost (1995), Zamberlan (2002); para metodologia Lucio (2013), Minayo (2007), Severino (2007); Martins (2005), na discussão de projetos, Pacheco (2007), Prado (2005), Sanches (1993), Tavares (2010), entre outros.

A autora concluiu que a participação da família na escola tem uma importância considerável e que é necessário que as escolas e comunidades se esforcem na busca de

aproximar estes dois segmentos família/escola, parceria basilar para a educação e para a formação de crianças e adolescentes.

O estudo de Peres (2016), por sua vez, teve como intuito fomentar e disseminar a discussão sobre a temática da inclusão escolar nas práticas pedagógicas de professores/as da Educação Básica da rede pública de escolas do Brasil.

A pesquisadora realizou uma análise das experiências homologadas nas sexta e sétima edições do PPB. O parâmetro a ser analisado nas experiências relatadas foi a “inclusão de pessoas com deficiências.” Optou por analisar relatos inscritos das regiões Sul e Sudeste do país, em função do maior quantitativo de participantes, através de análise quantitativa das experiências pedagógicas que dizem respeito ao atendimento às Diretrizes, Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), no que se refere à inclusão educacional, social, racial e digital.

Como instrumentos de investigação, Peres (2016) usou os relatos de experiências enviados por professores/as ao PPB nos anos de 2012 e 2013, sendo a sexta e sétima edição do PPB. Na coleta de dados realizou um levantamento bibliográfico a respeito do tema e pesquisa documental, consultando materiais como fichas dos inscritos, listagem dos professores vencedores, regulamentos e históricos das edições do PPB.

Para a fundamentação teórica, a pesquisadora utilizou diversos/as autores/as tais como: Gil (2002), Gomes (2012), Mantoan (2003), Mazzotta (1996), Minayo (2001), Minayo e Sanches (1993), Sasaki (1997), entre outros. A partir das considerações desses/as autores/as, Peres (2016) descreveu o percurso histórico sobre a inclusão no Brasil, as Leis e Diretrizes e a inclusão da pessoa com deficiência. Categorizou e conceitualizou as deficiências e discutiu a importância da formação dos professores para a realização de práticas educativas inclusivas em todas as etapas de ensino da Educação Básica. A pesquisa culminou com a confecção de um livro digital, material didático, que pode servir como orientação para fomentar novos estudos sobre o tema e instrumentalizar pesquisas através dos resultados encontrados.

O tema central da pesquisa de Koga (2009) é o perfil do professor do Ciclo I do Ensino Fundamental de escola pública do Estado de Santa Catarina, ganhador do Prêmio Professores do Brasil. O autor desenvolveu uma análise sob a perspectiva sociológica, tendo como base epistemológica a teoria do capital cultural, capital social e distinção de Pierre Bourdieu.

A autora realizou pesquisa documental coletando informações sobre os indicadores educacionais do estado de Santa Catarina e do Município em estudo e sobre o Prêmio Professores do Brasil, por meio da análise das fichas de inscrições, regulamentos, mecanismos de seleção e de avaliação. A partir de dados obtidos nos questionários e entrevistas, a autora

afirmou que compreendeu as semelhanças e diferenças das trajetórias profissionais das professoras, considerando aspectos da formação inicial e contínua, bem como o percurso histórico, tendo em vista as configurações familiares das professoras. Buscou como apoio o modelo de Análise de Lahire (2004).

O momento da trajetória de vida das professoras foi analisado a partir dos estudos de Huberman (1992), o qual descreve os ciclos de vida dos professores, considerando que a carreira docente passa pelas fases de sobrevivência, estabilização e diversificação, com características distintas nos percursos profissionais e individuais de cada um.

Com relação ao Prêmio Professores do Brasil a autora apresentou o percurso histórico das edições de 2003 e 2004 com os vencedores e projetos premiados. Analisando os projetos vencedores a pesquisadora descobriu elementos de distinção nos critérios do MEC, quais sejam: usar um assunto recorrente ao seu recorte geográfico, como a questão da água; diversidade cultural e a imigração; as condições adversas do local para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a favela; a curiosidade e a vontade de inovar; a recuperação da memória de sua tribo indígena; a valorização do cuidado com a natureza; a aproximação das diferenças culturais entre os povos através das correspondências entre alunos do Brasil e de Macau; o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio das tecnologias; aproximação dos alunos para a vivência de outras culturas; ênfase no trabalho concreto envolvendo a manipulação e visualização dos objetos para depois passar para o mundo virtual; a negação do ensino tido como tradicional e a tentativa de aproximar os alunos através de contrato pedagógico.

Nesse sentido, segundo Koga (2009) as práticas docentes premiadas se firmam no desenvolvimento de projetos, os quais são trabalhados nos meses que antecedem a premiação, prezam pelo desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes, da diversidade cultural, das trocas de experiências entre os educandos, do raciocínio lógico, do material concreto, do envolvimento das comunidades do entorno da escola, pela valorização dos elementos culturais e ou resolução de problemas sociais no contexto onde são desenvolvidas as práticas educativas.

A autora considera que o/a professor/a é figura central e que os projetos mercedores de distinção deram visibilidade a sua prática. Os projetos vencedores foram desenvolvidos em comunidades pobres, com poucos recursos e surgiram da necessidade de solucionar problemas sociais relativo ao local em que a escola se encontra e seu entorno, visando responderem a demandas diárias do cotidiano.

Quanto às docentes pesquisadas e aos/as demais premiados/as, a autora observou algumas características peculiares: vínculo com as demandas que a escola e o seu entorno apresentavam; a sensibilidade, característica marcante dos/as professores/as que receberam a

distinção do prêmio; o/a professor/a perseverante que enfrenta condições adversas para ensinar e que acredita nas possibilidades de fazer algo para os/as alunos/as, mesmo em condições precárias, marcadas pela escassez de recursos humanos e pedagógicos.

Além dessas características, Koga (2009) destacou ainda que o/a professor/a polivalente lida com as adversidades de forma criativa, embora enfrente as marcas das debilidades do sistema públicos de ensino para desenvolver seus projetos. Isso porque ele é um profissional que transita por várias áreas do conhecimento para propor suas práticas e ampliar o universo de referência dos/as educandos/as; que toma as adversidades como fontes de inspiração para alavancar a criatividade, o planejamento e o desenvolvimento de seus projetos educativos, dando ênfase sempre nos estudantes.

Segundo a pesquisadora, nas edições investigadas nos anos de 2003 e 2004, em que analisou o perfil do professor do Ciclo I do Ensino Fundamental de escola pública do Estado de Santa Catarina, não há nos depoimentos dos/as docentes que receberam distinção por suas práticas, o descontentamento com órgãos públicos ou quanto à falta de recursos materiais nas escolas onde atuam. Houve situações em que os/as educadores/as se envolveram com as comunidades locais na busca por recursos materiais e humanos para solucionar demandas urgentes do cotidiano das escolas onde os projetos foram desenvolvidos.

Nas edições de 2017 e 2018 focos dessa pesquisa, os dados do questionário aplicado aos/às docentes não demonstram a mesma situação, uma vez que dos sete participantes, quatro se mostraram insatisfeitos com relação a ausência de incentivo por parte das Secretarias de Educação dos municípios, estado ou outras instituições de ensino vinculadas à escola onde o projeto aconteceu.

Para a pesquisadora um determinado tipo de distinção está sendo proclamado pelo Ministério da Educação ao premiar os/as professores/as apontando de forma explícita suas práticas como prática docente modelar. Fato percebido nos discursos das autoridades do MEC na cerimônia de premiação dos/as docentes: “a premiação valoriza o professor como principal agente no processo de melhoria na qualidade do ensino.” (KOGA, 2009, p. 152).

O professor ou professora que recebe a distinção, vivencia as dificuldades estruturais de suas comunidades, como a falta de saneamento básico, os problemas com a coleta de lixo, a falta de estruturas nas escolas em que são docentes, mas estes utilizam esses aspectos como aporte para a construção de seus projetos. Nos discursos do MEC, de acordo com Koga (2009) as autoridades têm noção das péssimas circunstâncias em que as escolas, geralmente, estão inseridas, da falta de recursos materiais e de estrutura física adequada e, mesmo assim, legitima estas situações quando premia as práticas pedagógicas desenvolvidas nestas condições. Assim,

ênfatiza o professor como sujeito capaz de superar tais condições, transformando-os em professores modelos para os demais.

Com relação às duas professoras, objetos de investigação da pesquisa, a autora apresentou suas trajetórias de vidas pessoais e profissionais, o histórico familiar, bem como o percurso de formação acadêmica e profissional destacando aspectos do capital cultural e social de acordo com as teorias de Pierre Bourdieu. Em sua pesquisa utilizou diversos autores: Andrade (2006), Bourdieu (1992, 1998, 2005, 2007), Cunha (2002), Freire (1998), Huberman (1992), Nóvoa (1999), Pereira e Radin (2001), Sampaio e Marin (2004), Santos (2008), Vicentín (2002), Woods (1999), entre outros.

Koga (2009) concluiu que os critérios usados pelo MEC com distinção estão fundamentados na ideia do professor herói ou da professora heroína, que a partir de situações e circunstâncias precárias conseguem superar esses limites e tirar proveito das dificuldades e usá-las como estímulos para desenvolver seus projetos pedagógicos. Nesse sentido, tornam-se dignos/as de distinção e são vistos/as como criativos/as e bem-sucedidos/as, destacando que estas práticas são realizadas na tentativa de solucionar as demandas sociais dos problemas do entorno da e na escola.

A autora concluiu ainda que os/as professores/as ganhadores/as do prêmio deveriam ser considerados como agentes principais na transformação da qualidade do ensino no país, conforme discursos das autoridades do MEC e organizadores da premiação. As escolas em que os/as docentes atuam são escolas sem infraestruturas, multisseriadas, em municípios com políticas públicas precárias, o que repercute no surgimento do/a professor/a criativo/a e solucionador/a de problemas.

Koga afirma que a lógica da distinção do prêmio é essa: valorizar o professor ou professora que individualmente consegue superar as adversidades da sua realidade social, buscando estratégias e parcerias para desenvolver seu trabalho. E que, além disso, tem motivação para registrar suas práticas e se inscrever na premiação. Uma vez escolhidas as práticas pedagógicas a serem premiadas, estas serão socializadas com os pares vencedores e multiplicadas com os/as demais professores/as do Brasil.

O recorte geográfico da pesquisa, contexto educacional marcado por precárias condições econômicas, campo fértil para o surgimento de projetos premiados, propiciou à Koga (2009) mostrar esses elementos nos projetos premiados em especial na trajetória das duas professoras do Município de Vargem Bonita. As condições de trabalho das professoras vão ao encontro dos critérios classificatórios do PPB, pois com a carga horária excessiva nos três turnos de trabalho, não há tempo para a elaboração de projetos sistematizados específicos para

o concurso, mostrando que o conteúdo dos projetos para a participação e premiação não dependem dos conteúdos dos projetos em si.

Em síntese a pesquisadora concluiu que a distinção atribuída pelo Ministério da Educação aos/às professores/as premiados/as no Prêmio Professores do Brasil, está baseada na realização de projetos desenvolvidos em condições limites. Estes são marcados pela falta de estrutura escolar; escasso material e precários recursos de trabalho, pelas difíceis demandas no entorno da e na escola e pela criatividade dos professores/as premiados que, a despeito disso, solucionam ou superam tantos desafios, desenvolvendo suas práticas e projetos que são definidos, oportunamente pelos organizadores do Prêmio, como a pedagogia do possível.

Em relação às duas professoras premiadas de Vargem Bonita - Santa Catarina, suas práticas estão atreladas a esse perfil. Para ambas a premiação não é um fato isolado, pois analisando seus percursos pessoais de escolarização e profissionais havia um histórico de premiações em suas vidas acadêmicas. Logo, a distinção concretizada pelo PPB na docência se efetiva através da combinação de vários fatores inseridos no tempo e no espaço, seja pelas regras das instituições que proclamam o que é digno de distinção, seja pelo capital cultural e social dos professores. A pesquisadora sugere a continuidade da pesquisa para o aprofundamento sobre essa temática que considera instigante: magistério e distinção (KOGA, 2009).

### ***1.2.1 Prêmio Professores do Brasil (PPB): caminhos da investigação***

Além das pesquisas realizadas através do levantamento bibliográfico, fizemos uma pesquisa exploratória analisando as informações disponíveis no Portal<sup>8</sup> do PPB. Construímos gráficos e tabelas a partir dos dados obtidos e critérios estabelecidos, quais sejam: categorias de gênero, número de professores premiados por regiões do Brasil, números de professores premiados por modalidade de ensino em cada edição, por subcategorias de temáticas específicas, por períodos de governos, por temáticas gerais e por instituições parceiras as quais apoiaram a realização das edições. Essas informações nos permitiram conhecer o que é o PPB e, desse modo, podendo compreender melhor o percurso do nosso objeto de estudo.

O Prêmio Professores do Brasil (PPB) é um concurso promovido pelo Ministério da Educação (MEC) e instituições parceiras, as quais premiam educadores e educadoras das etapas de ensino da Educação Básica de escolas públicas do Brasil. Sua trajetória iniciou-se em 1995,

---

<sup>8</sup> <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/> Acesso em fevereiro 2020.

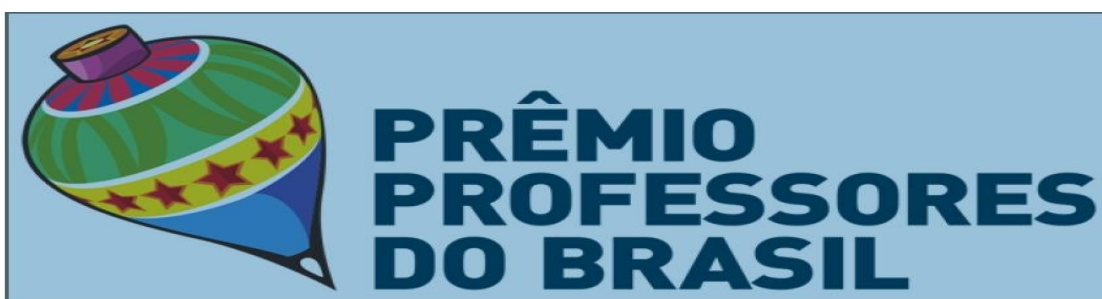
quando a Fundação Bunge, preocupada com a qualidade da educação no Brasil e em comemoração aos seus 40 anos de atuação no terceiro setor, criou o Prêmio de Incentivo à Educação Fundamental em parceria com o MEC, por meio da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF).

Alguns anos depois, em 1999, a Fundação Orsa, sensibilizada também com as questões da educação pública no Brasil, ofereceu seu apoio ao governo federal, via Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI), em conjunto com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em parceria com a Fundação Bunge e o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), na criação do Prêmio Qualidade na Educação Infantil. Esses dois concursos operaram de modo independente até o ano de 2005, quando o MEC propôs a fusão entre eles com o objetivo de reafirmar a premissa de que o avanço dos/as alunos/as de uma série para outra deveria ocorrer de forma articulada e não descontínua.

A união dos dois concursos em um único Programa de Experiências Pedagógicas na Educação Básica, visava divulgar e destacar as práticas consideradas exitosas, segundo seus critérios, de forma integrada e articulada nos diversos níveis de ensino. Assim, a primeira edição do Prêmio Professores do Brasil (PPB) foi lançada em 2005, com edições sucessivas até o ano de 2018, ressaltando que nos anos de 2006, 2010 e 2016 não houve a realização da premiação, por serem anos eleitorais, de acordo com as justificativas do MEC.

O Prêmio Professores do Brasil (PPB) está representado pela imagem de um pião conforme a ilustração da Figura 1, a qual aparece na divulgação midiática em forma de cartazes, formulários, vídeos, *folders*, *banners* imagens relacionadas ao evento da premiação. O seu formato serve como modelo de troféus entregues aos vencedores.

**Figura 1 – Imagem do Logotipo do Prêmio Professores do Brasil (PPB)**



Fonte: Prêmio Professores do Brasil (2017/2018).

Ferreira (2015), em sua tese, analisou entre outros aspectos, esse signo imagético à luz do pensamento de Foucault (2010). O autor descreve o pião em seu movimento, “[...] girando

sobre si, ele apresenta sucessivas faces, diferentes direções aos diferentes elementos que lhe servem de circuito.” (FERREIRA, 2015, p. 207). O pião roda sobre si nos proporcionando um espetáculo de velocidade e destreza, dando-nos a impressão que está imóvel e se sustenta por si só.

Fazendo uma analogia do movimento do pião com o trabalho docente, é comum no cotidiano das escolas em diferentes níveis e modalidades de ensino, observarmos educadores/as realizando suas práticas sem diálogo com seus pares, sem partilhar saberes, experiências com os colegas, sendo frequente o individualismo, como se estivesse girando sobre si. Como disse Ferreira (2015, p. 208) o pião “[...] serve para mostrar o movimento que os indivíduos não devem fazer sobre si mesmos.” Acreditamos que no exercício da docência, as práticas pedagógicas transformadoras requerem dos/as educadores/as outros movimentos, outros olhares, para além de nós mesmos.

Dentre os dados construídos, destacamos o panorama geral das edições realizadas, as premiações distribuídas aos/às vencedores/as, o número de professores/as inscritos e as principais temáticas relacionadas às experiências pedagógicas premiadas nas edições do evento.

No que diz respeito ao panorama geral das edições realizadas e valores das premiações distribuídas aos/às vencedores/as pelo Prêmio Professores do Brasil (PPB), no período de 2005 a 2018, constatamos que foram distribuídos mais de 2,8 milhões de reais a 388 docentes de escolas públicas, compreendendo as modalidades da Educação Básica nas etapas que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio, de todas as regiões brasileiras.

Conforme informações contidas no portal, os professores e as professoras participantes são oriundos/as de diversas realidades, possuem trajetórias únicas e vivenciam grandes desafios. Eles compartilharam suas experiências pedagógicas, motivados/as pela inquietude e pela vontade de fazer a diferença na vida dos educandos/as de uma forma positiva.

Outro dado se refere ao número de educadores/as inscritos/as nas edições do prêmio no período de 2005 a 2018. Na primeira edição do evento em 2005 foram 1.131 docentes inscritos, ocorrendo um aumento gradativo a cada edição, obtendo em média entre 2.000 e 3.223 inscritos/as nas edições de 2009 a 2014. A nona edição ocorrida em 2015 teve o maior contingente de inscritos/as, representando um total de 6.000 docentes participantes. A décima edição contou com a participação de 3.494 educadores e a décima primeira e última edição 4.040 inscritos/as.

As informações nos permitem afirmar que houve uma demanda crescente de professores/as inscritos/as no período de realização das edições do concurso, embora na edição de 2008 as inscrições não tenham sido expressivas, 779 inscritos. Entretanto, nas demais



edições, ocorreu um crescimento contínuo destacando a edição do ano de 2015 a qual houve significativo aumento em relação às edições anteriores. Com exceção dos anos de 2006, 2010 e 2016 em que não ocorreu o evento de premiação em virtude das eleições presidenciais, de modo geral, o número de docentes inscritos/as no Prêmio Professores do Brasil aumentou.

Originários de todos os estados do país e do Distrito Federal, mais de 40 mil professores enviaram relatos de prática durante mais de uma década. Da Creche ao Ensino Médio, de escolas do campo e multisseriada a instituições localizadas em grandes centros urbanos, os professores participantes refletiram sobre seus projetos e os registraram. Por meio desses relatos, observou-se que os educadores têm diferentes formações, vivenciaram inúmeras experiências profissionais e atendem milhares de comunidades escolares com características peculiares. (ATIÉ, 2017, p. 7).

Sabemos que atender às demandas exigidas no cotidiano das escolas não é tarefa fácil, pois promover o ensino dos conteúdos escolares requer um olhar dos/as educadores/as para as condições de aprendizagem. Portanto, “[...] os professores têm de conhecer o processo sócio-histórico local, a situação social, econômica e política e a cultura da comunidade em que atuam para desenvolver boas práticas em sala de aula. Assim, cada relato recebido revela uma experiência singular.” (ATIÉ, 2017, p. 8).

Analisamos dados com relação ao quantitativo de premiações por categorias, conforme as etapas de ensino da Educação Básica, tomando as seguintes modalidades: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental I (1º ao 3º anos e 4º e 5º anos), Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, considerando as duas últimas edições (10ª e 11ª) da premiação ocorridas em 2017 e 2018.

Foram premiados/as 89 docentes da Educação Infantil, 134 do Ensino Fundamental I, 15 do Ensino Fundamental II e 56 do Ensino Médio. Nas temáticas específicas, foram 94 docentes premiados/as. A etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais, 1º, 2º e 3º anos e 4º e 5º anos, incidiu na maior quantidade de professores/as premiados/as. A categoria do Ensino Fundam II, 6º a 9º anos, foi a modalidade de ensino que teve a menor participação dos/as docentes nas edições do prêmio. As temáticas específicas estiveram presente nas edições de 2012, 2013, 2014, 2017 e 2018.

A décima edição do PPB aconteceu no ano de 2017 mantendo as categorias da edição anterior, trazendo de volta as temáticas especiais. Foram premiados 49 docentes no total, sendo 10 professores/as da etapa da Educação Infantil, 5 professores da creche e 5 da pré-escola; 5 professores/as do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais (ciclo de alfabetização); 5 docentes do 4º e 5º anos do Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 5 da

categoria do Ensino Fundamental II (6º a 9º anos) dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 5 práticas na modalidade do Ensino Médio. Nas temáticas especiais foram premiadas 19 práticas educativas bem-sucedidas, abordando os temas propostos, quais sejam: esporte, água, educação científica, tecnologia da informação e comunicação. Os educadores e educadoras premiados/as eram oriundos das cinco regiões brasileiras.

Em 2018 ocorreu a décima primeira e última edição da premiação, mantendo as categorias de ensino e as temáticas especiais. Foram premiados/as um total de 50 docentes, sendo 10 professores/as da Educação Infantil, 5 para creches e 5 para pré-escola, 5 para professores/as do Ensino Fundamental 1º ao 3º anos, 5 para professores/as do 4º e 5º anos, 5 relatos de docentes do Ensino fundamental II, 6º aos 9º anos e 5 trabalhos nos Anos Finais Ensino Médio. Nas temáticas especiais foram selecionadas 20 experiências, permanecendo os temas relacionados ao esporte, educação científica, tecnologia da informação e comunicação. Não foi contemplada a temática sobre a água e houve a inclusão da educação empreendedora como tema específico. Como na edição anterior, houve docentes premiados/as representando todas as regiões do Brasil.

Para comemorar as dez edições do Prêmio, foi organizado pelo MEC uma pesquisa intitulada “*Prêmio Professores do Brasil: práticas para a sala de aula selecionadas entre projetos finalistas das 10 edições da premiação*” da socióloga e educadora Lourdes Atié. A autora traz as experiências vividas pelos/as docentes, além de outros aspectos como: a importância de tornar pública as experiências pedagógicas; planejamento; currículo; diagnóstico dos saberes dos alunos; avaliação da aprendizagem no processo educativo; projetos e atividades; o olhar de quem leu os relatos dos /as professores/as; referências bibliográficas e lista dos vencedores/as premiados/as em uma década de realização do Prêmio.

A proposta do Prêmio Professores do Brasil (PPB) explicitada em seus objetivos, se apresenta como ações concretas realizadas pelo MEC através da Secretaria de Educação Básica e de instituições parceiras, no sentido de valorizar, dar visibilidade e premiar as boas práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes no território brasileiro. A finalidade do Prêmio Professores do Brasil se configura na proposição dos seguintes objetivos:

- a) Reconhecer o trabalho dos professores das redes públicas que, no exercício da atividade docente, contribuem de forma relevante para a qualidade da Educação Básica no Brasil;
- b) Valorizar o papel dos professores como agentes fundamentais no processo formativo das novas gerações;
- c) Oferecer uma reflexão sobre a prática pedagógica e orientar a sistematização de experiências educacionais;
- d) Dar visibilidade às experiências pedagógicas conduzidas pelos professores, consideradas exitosas e que sejam passíveis de adoção por

outros professores e pelos sistemas de ensino; e) Estimular a participação dos professores como sujeitos ativos na implementação do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional comum Curricular. (PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL, 2017/2018).

Os verbos indicativos de ação que norteiam os objetivos propostos pela realização da iniciativa de premiar professores/as da Educação Básica, vão ao encontro da necessidade de desenvolvimento de políticas públicas de educação pelos setores do governo, sejam nas esferas municipais, estaduais e federais, voltadas para a valorização dos/as educadores/as e para a melhoria da qualidade da educação. Políticas públicas que visem reconhecer, valorizar, refletir, dar visibilidade e estimular professores/as da educação básica em diferentes contextos do país a realizar práticas inovadoras e, assim, contribuir para a promoção de uma educação de qualidade.

Quanto às pesquisas acadêmicas sobre as práticas pedagógicas premiadas pelo PPB, estas estão concentrada na Região Sul e dialogam sobre a premiação organizada pelo MEC e seus parceiros, no entanto, enfatizam objetos de estudos diferentes: o prêmio visto como forma de espetacularização da carreira docente; as práticas inclusivas compartilhadas nos projetos; a participação da família na escola e o perfil de duas professoras vencedoras da mesma região do país.

No entanto, ao explorarmos as informações no site do Prêmio, observamos que ocorreram experiências premiadas nas demais regiões do Brasil em todas as etapas de ensino da Educação Básica. Por conseguinte, encontramos apenas o estudo de Atié (2017), que explicita todas as experiências vencedoras nos 10 anos de realização do evento, os desafios relatados pelos/as educadores/as na concretude de suas práticas, bem como as motivações as quais os/as levaram a se inscrever na premiação.

A partir da análise dos trabalhos, depreendemos que as práticas pedagógicas reconhecidas no campo educacional, tendo em vista o enfoque na visibilidade do trabalho docente e no reconhecimento de boas práticas educativas na Educação Básica no Brasil, têm sido pouco abordadas. Isso demonstra as possibilidades de exploração nesse campo.

Desse modo, consideramos importante promover pesquisas que destacam à docência na Educação Básica e as práticas pedagógicas exitosas que transformam as vidas dos/a estudantes, conferindo, assim, visibilidade ao trabalho e a profissão docente dos/as profissionais da rede pública de ensino das diferentes regiões do Brasil.

Vale ressaltar que a opção pelo Prêmio Professores do Brasil (PPB) se deve ao fato de ser um evento que acontece desde 2005, tendo realizado 11 edições ao longo do percurso de

premiação, destacando o trabalho de professores e professoras de todas as regiões brasileiras. Outro aspecto considerado é que o evento reconhece as práticas educativas de professores da Educação Básica de escolas públicas, incluindo todas as etapas dessa modalidade de ensino. Logo, oferece possibilidades de dialogar com docentes de diferentes regiões do Brasil e de analisar as especificidades de experiências educativas diversificadas.

### **1.3 Construindo a inteligência com o objeto de estudo**

Considerando o levantamento bibliográfico realizado e o estudo minucioso das pesquisas encontradas, depreendemos que o exercício da docência, seja na Educação Básica ou Superior, é permeado de constantes mudanças. Fato que contribui para que essa profissão seja uma atividade complexa, uma vez que está imbricada à historicidade e a seus condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais.

[...] a docência, independentemente do nível de ensino em que ela aconteça, é uma ação humana. Reconhecer a dimensão humana da docência é assumir que ela se constitui histórica e socialmente e, por conseguinte, a formação é parte integrante da identidade profissional do professor, da professora [...] Na docência, o objeto de trabalho do professor e da professora é outro ser humano e é isso o que o diferencia do trabalho fabril. Por conseguinte, a profissão docente é complexa, sendo sua característica marcante, a incerteza, a ambiguidade e exige-nos disponibilidade, ousadia, mudança e superação de conflitos e contradições. (CAMPOS, 2016, p. 1-2).

Se por meio da docência, o professor é mediador do processo de constituição humana de outros sujeitos, logo a reflexão sobre suas práticas pedagógicas é fundamental. No entanto, por vezes, no decorrer das atividades docentes, nos falta tempo para o registro e reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas. Especialmente com nossos pares, em função da sobrecarga de atividades que o trabalho na escola nos exige, além de, em geral, não haver incentivo por parte da equipe gestora e da coordenação pedagógica para que esses momentos de troca aconteçam.

Apesar de não ser tarefa fácil, consideramos relevante sistematizar e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas que realizamos ao longo da atuação como docente. Esse exercício nos permite analisar as ações realizadas, os encaminhamentos e proposições consideradas satisfatórias, os resultados alcançados na aprendizagem dos/as alunos/as, além de possibilitar refletir sobre os aspectos que não contribuíram com o processo de construção do conhecimento e autonomia deles/as.

Ressaltamos ainda que, ao tratar de práticas pedagógicas, é preciso considerar o contexto em que elas se concretizam, pois, cada escola tem suas particularidades e condições específicas para o desenvolvimento do trabalho docente. Sabemos que muitos são os atores envolvidos/as no processo educativo: professores/as, estudantes, famílias, coordenadores/as, gestores/as, comunidade escolar e a Secretaria Municipal de Educação.

Assim, não é possível realizar a atividade docente de forma individualizada. No ato educativo a participação de todos os envolvidos, a colaboração, o interesse e o envolvimento de cada um/uma torna-se fator primordial para a realização de ações educativas promissoras. Embora essas práticas, em geral, permanecem (in)visibilizadas nos muitos “quefazer” do cotidiano de educadores/as das escolas públicas brasileiras.

Consideramos, nessa perspectiva, relevante estudarmos sobre as práticas docentes, buscando compreender quais são os elementos que as constituem, como ocorrem, quais os sujeitos envolvidos nessas ações e, principalmente, como elas contribuem para o desenvolvimento e transformação dos/as educandos/as bem como do/as professores/as e das escolas onde elas acontecem.

Acreditamos na necessidade de promover espaços de trocas de saberes, de discussão e de partilha acerca do aprendizado da docência, nas diferentes modalidades de ensino, pois esses momentos nos permitem refletir coletivamente sobre os “quefazer” que nos exigem a ação de ensinar e, por conseguinte, de estar em formação permanente.

Nesse sentido, consideramos importante pesquisar e dar visibilidade às práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas pelos professores/as da Educação Básica de escolas públicas brasileiras. Isso possibilita ir além das queixas comuns que circundam o contexto da escola, enfatizando o fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagem, a desvalorização dos professores etc., dando ênfase às experiências educativas exitosas, como também à necessidade de organizar espaços na escola para partilhar essas experiências educativas.

Assim sendo, do ponto de vista profissional, a pesquisa que se apresenta poderá contribuir e oferecer subsídios aos/as professores/as, no sentido de possibilitar a percepção de que muitas de suas práticas docentes desenvolvidas no cotidiano das escolas, ainda que não sejam reconhecidas, são práticas exitosas, que podem auxiliar para a construção de processos de ensino-aprendizagem que promovam condições de transformação na vida dos/as estudantes, como sujeitos capazes de atuarem com autonomia em diferentes contextos sociais.

Do ponto de vista da temática de estudo, há relevância científica na investigação realizada, na medida em que enfatizamos as práticas pedagógicas exitosas, até então in(visibilizadas) e, não apenas, o prêmio em si. A despeito disso, cabe ressaltar que não temos

a pretensão de apresentar respostas ou soluções no sentido da proposição de práticas pedagógicas exitosas aos/às educadores/as. Temos, na verdade, a preocupação de suscitar discussões e reflexões críticas sobre os elementos que envolvem às práticas pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento de uma pedagogia que promova a autonomia dos/as estudantes, conforme preconiza Freire (2015).

A partir dessas considerações, depreendemos que esta é pesquisa relevante e até mesmo indispensável porque coloca em evidência as ações desenvolvidas pelos/as docentes, podendo estimular discussões concernentes às práticas pedagógicas, ação que ocupa lugar de centralidade no ato educativo. Além de poder corroborar com as discussões desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), do qual fazemos parte e que discute sobre as várias faces do trabalho docente.

Por tais motivos, pontuamos que a pesquisa aqui apresentada tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas exitosas de professores/as da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que foram reconhecidas por meio do Prêmio Professores do Brasil nas edições de 2017 e 2018. A escolha dessas edições em específico, se deu pelo fato de serem os últimos anos em que o prêmio esteve em vigor<sup>9</sup>. No que se refere à delimitação dos sujeitos da pesquisa, a nossa trajetória pessoal foi determinante, afinal, investigamos as práticas pedagógicas de professores/as da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapas importantes no processo de alfabetização, foco de nossa atuação como docente.

Para o desenvolvimento desta investigação, nos apoiamos nas seguintes questões: Quais são as práticas pedagógicas consideradas exitosas e que, por isso, foram premiadas no PPB nos anos de 2017 e 2018? Quem são e onde vivem os/as professores/as vencedores/as? A partir da premiação, quais os principais desdobramentos ocorreram em suas vidas pessoal e profissional, na vida dos/as estudantes e nas escolas onde as práticas pedagógicas aconteceram? O que caracteriza e define as práticas pedagógicas reconhecidas nacionalmente através do PPB?

A partir disso, tomamos como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas exitosas dos professores da Educação Básica de escolas públicas, especificamente das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), ganhadores/as do Prêmio Professores do Brasil nos anos de 2017 e 2018, do Ministério da Educação (MEC).

De modo mais específico, buscamos: a) identificar o perfil dos docentes premiados/as, considerando suas trajetórias formativas e profissionais; b) compreender a partir da interlocução

---

com os/as docentes suas concepções acerca dos conceitos de prática, prática pedagógica, prática educativa, práticas exitosas e práxis; c) analisar os saberes docentes considerados necessários às práticas educativas; d) compreender os principais desdobramentos que ocorreram nas práticas pedagógicas dos/as docentes premiados/as, na vida dos/as estudantes e nas instituições de ensino onde atuam; e) apreender quais as contribuições da formação inicial e contínua no desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras.

Visando alcançarmos a compreensão do objeto de estudo, fez-se necessário a realização de uma discussão teórica sobre conceitos relativos às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as, quais sejam: práticas, práticas pedagógicas, práticas educativas, práticas pedagógicas conservadoras, práticas contraditórias, práticas exitosas, práticas emancipadoras, elementos constituintes das práticas pedagógicas e saberes necessários à prática educativa.

A pesquisa em questão foi estruturada em cinco seções. A primeira foi destinada à parte introdutória. Na introdução apresentamos o memorial sobre as singularidades do nosso percurso pessoal e profissional como pesquisadora; o Estado da Questão e suas contribuições para a delimitação do objeto de estudo bem como os interesses, os questionamentos e os objetivos que sinalizaram a pesquisa.

Na segunda seção está a construção teórica sobre o nosso objeto de estudo. Nesta seção analisamos os conceitos de práticas pedagógicas, práticas educativas, práticas emancipadoras; os elementos constitutivos das práticas pedagógicas reconhecidas mediante os critérios de distinção do MEC através do PPB, apontando semelhanças e diferenças entre estas práticas; os saberes docentes necessários às práticas educativas em uma perspectiva emancipadora e as contribuições da formação inicial e contínua no desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas.

Na terceira seção apresentamos o percurso da pesquisa e explicitamos as escolhas e as decisões teórico-metodológicas, o lócus, os sujeitos e os instrumentos utilizados na construção dos dados, bem como na delimitação da metodologia de análise dos dados.

Na quarta seção apresentamos a análise dos dados construídos a partir da interlocução com os/as docentes vencedores/as das edições 2017 e 2018 do PPB que aceitaram participar da pesquisa, na relação com os diferentes autores que nos ajudaram, a partir de seus conceitos, a compreender a realidade investigada.

Por fim, nas considerações finais presente na quinta e última seção, trazemos a síntese da pesquisa desenvolvida apresentando as conclusões, tendo em vista os objetivos propostos e os conceitos utilizados para subsidiar o percurso investigativo.

## 2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (IN)VISIBILIZADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O processo de ensino-aprendizagem é permeado de sentidos e significados os quais são construídos a partir da conjuntura sócio-histórica-política em que está inserido e pelos sujeitos que o compõe: professores/as, educandos/as, equipe gestora, comunidade escolar e comunidade do entorno da escola. Essa assertiva vai ao encontro das reflexões de Imbernón (2012, p. 29), quando afirma que “os agentes envolvidos não são exclusivamente as professoras e os professores, mas toda a comunidade. Cada vez mais, a educação e as aprendizagens dependem de uma realidade contextual mais ampla”.

É na escola que se materializa uma das formas de educação: a educação formal, compreendida enquanto um dos modos possíveis de educarmos e sermos educados, pois

[...] da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. (BRANDÃO, 1981, p. 10).

Nessa perspectiva, corroboramos com a concepção de educação libertadora que, segundo Freire (1967), caracteriza-se por ser:

[...] desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. [...] Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. (FREIRE, 1967, p. 36).

Em outras palavras, a educação libertadora promove a desalienação através da conscientização e da formação reflexiva e autorreflexiva dos seus partícipes. Nesse sentido, Candau (2014) afirma que a escola como vivenciamos atualmente, é uma das instituições mais representativas da modernidade. “Tem como horizonte de sentido a formação do sujeito moderno, que disponha das habilidades cognitivas e éticas necessárias ao exercício de uma cidadania democrática.” (CANDAU, 2014, p. 35). Por isso, a escola exerce sobre a vida dos/as estudantes papel decisivo em sua formação e constituição, uma vez que desempenha, como função social, a possibilidade de transformar vidas e realidades.

As práticas pedagógicas, por conseguinte, no âmbito educacional são de grande relevância, se constituindo como estratégia primordial do trabalho dos/as professores/as, já que



é por meio delas, que se concretizam o fazer docente e a aprendizagem dos/as educandos/as. Nesse sentido, o modo de conceber a escola e as práticas de ensino são pontos de grande importância, pois determinam a resposta aos desafios da educação contemporânea, especialmente quando se almeja uma formação escolar que gere transformações.

Assim, ser professor e professora nos impele a uma constante reflexão sobre o exercício do ato educativo e sobre ser docente, uma vez que, os/as professores/as como agentes socioculturais, profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social dos educandos/as, ao promover práticas educativas que possibilitam desafiar, ampliar as experiências e os horizontes dos/as estudantes, no intuito de que estes/as possam dialogar com os sentidos diversos produzidos pelos conhecimentos apreendidos durante a formação, podem possibilitar o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos condizentes com as mudanças sociais esperadas pelas contribuições às quais são papéis de uma educação para a emancipação dos/das sujeitos (CANDAU, 2014).

Desse modo, esperamos da escola, enquanto uma instituição de ensino formal e dos/as professores/as como agentes socioculturais indispensáveis na promoção de práticas educativas desafiadoras no cotidiano da sala de aula, que oportunizem aos/às educandos/as uma formação humanizadora voltada para o desenvolvimento de valores, comportamentos, atitudes e conhecimentos suficientes para a formação crítica e emancipadora dos/as estudantes.

Nesse contexto, essa seção versa sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por educadoras e educadores na Educação Básica de escolas públicas do Brasil, objeto de estudo desta investigação. Compreendendo que as práticas pedagógicas envolvem educadores/as, educandos/as e demais profissionais da escola, comunidade escolar, situações diversas do ambiente escolar que exigem de todos/as saberes específicos da docência, além do compromisso ético com o desenvolvimento da atividade docente que intenciona uma perspectiva transformadora na vida dos/as estudantes.

Atualmente, no Brasil, presenciamos um desmonte das políticas públicas destinadas à educação, tendo em vista a propositura e aprovação de resoluções<sup>10</sup> atreladas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece dez competências gerais que os estudantes precisam desenvolver para que tenha assegurado o direito às aprendizagens essenciais

---

<sup>10</sup> Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (BRASIL, 2015).

(BRASIL, 2018), bem como determina as competências profissionais necessárias à formação dos/as professores/as. Sobre isso, denuncia Taffarel (2019), ao apontar que

O CNE<sup>11</sup>, que hoje tem um perfil composto por empresários da educação, priorizando o setor privado, e vem aprovando normativas que fortalecem a educação à distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação. Contribui para firmar a ideologia da classe dominante, através do ocultamento, silenciamento e inversão. Contribui para firmar os valores, propostas políticas da classe empresarial no campo da Educação no Brasil. (TAFFAREL, 2019, p. 3).

As considerações do autor revelam que temos no centro das tomadas de decisões sobre a educação pública nas diferentes modalidades de ensino, através do Conselho Nacional de Educação (CNE), grupos de representantes da educação privada, os quais trabalham em favor do desmonte das políticas educacionais para a formação de professores/as, desconstruindo um debate de longa data sustentado pelos estudiosos da educação. Freire (2015, p. 13) nos adverte para “a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização.”

Taffarel (2019) denuncia ainda que temos aprovada por meio do CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que determinam a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, desconsiderando as críticas e proposições encaminhadas por entidades representativas da Educação, tais como: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Academia Brasileira de Direito Civil (ABDC), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), que compõem o Fórum Nacional Popular da Educação (FNPE), entre tantas outras que trabalham em defesa da Educação Básica.

Outro ponto destacado pela autora refere-se à formação inicial e continuada dos/as docentes para atuarem na Educação Básica, uma vez que não foram contempladas na BNC-Formação as necessidades de uma política de formação integral que assegure “a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário digno e a carreira, sintonizada com as demandas do processo de trabalho pedagógico e as demandas formativas da infância, da juventude e dos adultos.” (TAFFAREL, 2019, p. 5).

---

<sup>11</sup> Conselho Nacional de Educação (CNE).

No entanto, além das denúncias, a autora anuncia por meio do manifesto da Carta de Salvador<sup>12</sup>, elaborada pelos congressistas e educadores durante a realização do XII Seminário Nacional de Formação de Profissionais da Educação, em setembro de 2019, em repúdio ao cenário de desmonte das políticas públicas e aos retrocessos educacionais que afetam as escolas e as universidades públicas e seus profissionais. Taffarel (2019), evidencia, dentre outros aspectos a manutenção de políticas para a formação de professores/as, a defesa da educação pública gratuita, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais.

Em meio a estas denúncias vemos a educação como instrumento de resistência e transformação dos contextos sociais, de luta constante contra o desmantelamento da educação pública e meio crucial para a emancipação humana. Logo, se não podemos escapar dela, precisamos usufruir de seus benefícios da melhor maneira possível. Para isso, recorreremos à educação escolar como ferramenta para nos libertar de toda forma de opressão.

Segundo Freire (2015, p. 17) o trabalho docente e suas implicações nas ações pedagógicas, “pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora”, implica que como educadores e educadoras não podemos pensar o ato educativo, campo de materialização do trabalho docente, sem considerar entres outros saberes anunciados pelos pressupostos freireanos, a dimensão ética, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos.

A dimensão ética pressupõe o desenvolvimento de ações pedagógicas mediante o planejamento de atividades, as quais além dos conteúdos disciplinares, evidenciam, por meio da postura dos/as docentes, valores da ética universal do ser humano. Nesse contexto, convém distinguirmos as práticas educativas e as práticas pedagógicas:

É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. (FRANCO, 2016, p. 536).

---

<sup>12</sup> A Carta de Salvador é um manifesto escrito por educadores durante o XII Seminário Nacional de Formação de Profissionais da Educação, elaborada em setembro de 2019, em Salvador. Expressa as denúncias contra a destruição da educação pública, apresenta demandas e reivindicações do campo da educação no que diz respeito à formação de professores, à educação pública gratuita, laica, estatal, inclusiva e de qualidade em todos os níveis e modalidades, da valorização dos profissionais da educação e do Plano Nacional de Educação como epicentro das políticas educacionais entre outros. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/10/CARTA-DE-SALVADOR-19set2019.pdf>. Acesso em março de 2021.

Desse modo, o pensamento de Freire (2015), contribui para ampliarmos a compreensão sobre o modo como as práticas pedagógicas são realizadas, enquanto uma prática exclusivamente humana, mediada pelos princípios éticos, uma vez que

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la. (FREIRE, 2015, p. 19).

A dimensão da eticidade passa pela condição primeira de nos assumirmos como pessoas éticas, logo, somos sujeitos capazes de pensar e agir conforme preceitos éticos ou não, mediante as escolhas e opções que fazemos. Nas práticas educativas a sua transgressão não é aceitável se somos sujeitos da transformação mediante a ação de ensinar.

Nesse sentido, a complexidade do ato de ensinar envolve além da dimensão ética, outros aspectos: o planejamento intencional das práticas pedagógicas, as relações estabelecidas pelos/as educandos/as com o objeto de ensino, a relação entre educador/a e educandos/as, bem como a mediação dos/as educadores nessa ação educativa. Isso porque:

A produção do conhecimento é um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto. Nessa relação, o sujeito tem uma participação essencialmente ativa, ou seja, as relações com os diversos objetos possibilitam ao sujeito a elaboração de ideias, hipóteses, relações, análises, sínteses etc. Tais processos, na escola, correspondem às relações que se estabelecem entre o aluno e os diversos conteúdos abordados. (LEITE, 2012, p. 361).

O exposto nos revela que a aula é um espaço priorizado, em que são estabelecidas múltiplas relações em torno do processo de ensino e aprendizagem. Relações as quais os sujeitos partícipes esperam que, mediados/as pelas ações dos/as docentes sobre o objeto do conhecimento (os conteúdos escolares) por meio do diálogo com situações concretas, oportunizem possibilidades de aprendizagem de sucesso.

Assim, na escola os/as docentes são os/as responsáveis pela mediação entre o objeto de ensino e os/as estudantes, embora não sejam os únicos, por serem responsáveis pelo planejamento das práticas pedagógica, os professores podem aumentar consideravelmente as chances do aprendizado dos/as estudantes. No entanto, apesar de serem responsáveis por planejar e desenvolver suas práticas pedagógicas, não têm a autonomia quanto às escolhas dos

conteúdos curriculares a serem apresentados. Porém, na dinâmica do ato educativo é encarregado de executar as ações de ensinar, daí a importância da sua ação mediadora.

Para a compreensão do conceito de mediação pedagógica, Leite (2012, p. 362), sublinha que “não se refere a ideias metafóricas, mas às relações concretamente estabelecidas e vivenciadas, em sala de aula”. Enfatiza que a qualidade da mediação desenvolvida pelos/as educadores/as “é um dos fatores determinantes da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva.”

Nessa direção, a forma como os/as docentes conduz suas ações de ensinar afetará o processo de ensino-aprendizagem, conforme nos alerta Hernández (1998, p. 20), ao afirmar que “a aprendizagem é vista como um processo que se dá no vínculo entre o ensinante e o aprendente em uma inter-relação”. Desse modo, afetividade é um dos saberes importantes na ação pedagógica.

Freire (2015) nos apresenta vários saberes docentes necessários à prática educativa quando se pensa no desenvolvimento de uma “pedagogia da autonomia” dos educadores/as e dos/as educandos/as. Destacamos a importância da ação de ensinar, pois, “ensinar é uma especificidade humana”, por conseguinte, exige dos educadores e educadoras, saberes docentes necessários para a constituição de suas práticas, considerando a humana docência. Logo, “o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” (FREIRE, 2015, p. 92).

Tardif (2002, p. 16) defende que “[...] o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos”.

Realçamos o importante papel do/a educador/a perante as demandas que a sala de aula impõe e à possibilidade de promover mudanças na vida dos/as estudantes, mediante as práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, no sentido de conceber uma educação sob o viés da emancipação dos/as educandos/as (FRANCO, 2016).

Nesse sentido, para ampliarmos a discussão e reflexões sobre as práticas pedagógicas, dialogamos com diversos/as autores/as que contribuíram para que apreendêssemos sobre as práticas pedagógicas (in)visibilizadas no trabalho docente. Para tanto, faz-se necessário compreendermos como o sistema educacional brasileiro se organiza; quais são as principais legislações que normatizam e regulamenta a educação no Brasil, no sentido de desvelar os avanços e retrocessos ocorridos nos últimos anos e as demandas preconizadas para o

desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Básica, fio condutor do trabalho docente e dessa investigação.

## **2.1 A legislação brasileira e as tramas (in)visíveis dos discursos: breve panorama do cenário educacional no Brasil**

O Sistema Educacional Brasileiro é regido por Leis, Diretrizes e Resoluções que normatizam, orientam e dirigem as políticas públicas e as instâncias de ensino no país, sejam elas públicas ou privadas. Como também a construção das propostas curriculares dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) norteadores da educação formal, oferecida nas instituições de ensino, nas modalidades da Educação Básica ao Ensino Superior.

A Educação Básica compreende as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Já a Educação Superior abrange cursos de Graduação e Pós-Graduação Lato ou Stricto sensu; a Educação Especial que oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência e a Educação a Distância.

Iniciamos nosso percurso de análise sobre a organização do Sistema Educacional Brasileiro, recorrendo às proposições da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88). O 6º artigo da CF/88 preconiza a educação como um dos direitos sociais do/a cidadão/ã brasileiro/a. Ao passo que, a Seção I do Capítulo III da CF/88, dispõe sobre a estruturação do Sistema Educacional Brasileiro. A primeira proposição desta seção refere-se à concepção de educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A partir do artigo 205 da CF/88 compreendemos que ao Estado e à família fica a incumbência de promover a educação para que o sujeito exerça sua cidadania e se qualifique para o trabalho. Logo, entendemos que a concepção de educação explícita em nossa constituição está vinculada com os interesses do capitalismo: qualificar pessoas para a formação de mão de obra. Se pensarmos na etimologia da palavra qualificação, vemos que ela se origina do verbo qualificar, que expressa a ideia de que alguém deve apresentar habilidades, competências e/ou características específicas para desenvolver algo.

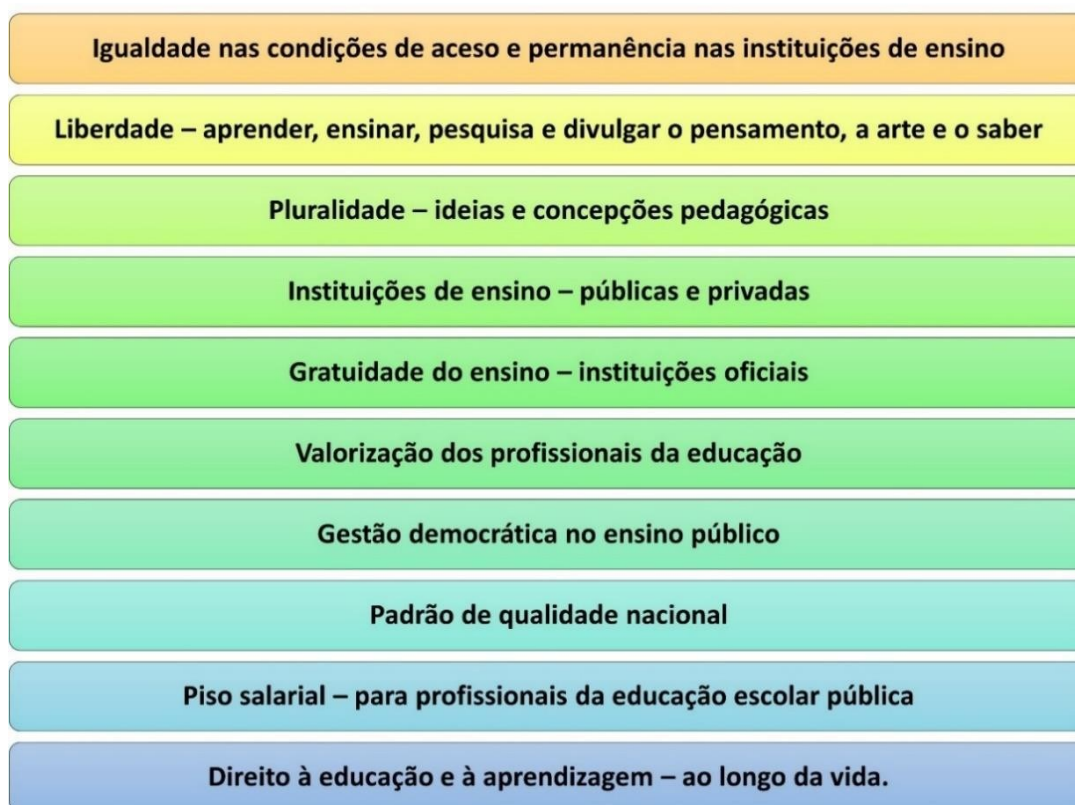
Por outro lado, a teoria do capital humano partia da premissa de que a qualificação formativa da mão-de-obra supunha um capital que podia ser reinvestido no processo produtivo, com o que, por um lado, desenvolveu-se a formação profissional metódica e, por outro, incrementou-se o investimento na educação formal, geralmente confiando na capacidade desta para a preparação para o trabalho. (IMBERNÓN, 2012, p. 33).

Por conseguinte, temos que analisar criticamente a forma de legislar e de conceber a educação, porque ela não é neutra, carrega em si ideologias, interesses econômicos e políticos que vão no sentido de manter o status quo dos grupos dominantes. Consideramos, portanto, relevantes às reflexões de Brandão (1981) sobre a forma de legislar a educação no Brasil:

Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a todos”, “à Nação”, “aos brasileiros”. Do ponto de vista de quem responde por fazer a educação funcionar, parte do trabalho de pensá-la implica justamente desvendar o que faz com que a educação, na realidade, negue e renegue o que oficialmente se afirma dela na lei e na teoria. (BRANDÃO, 1981, p. 59-60).

Por isso, vamos continuar analisando os discursos invisíveis sobre as práticas pedagógicas que estão imbricados nas entrelinhas da legislação vigente do sistema educativo. Seguindo nessa direção, destacamos na Figura 2 os princípios que configuram o sistema educativo brasileiro dispostos no artigo 206 da CF/88:

**Figura 2 – Princípios que regem a Educação Brasileira com base no Art. 206 da CF/88**



Fonte: Elaborado pela autora com base no Art.206 da Constituição Federal de 1988.

Esses são os princípios fundamentais pelos quais o Sistema Brasileiro de Educação está estruturado, de acordo com a CF. Dentre eles, destacamos as instituições de ensino formal de caráter público ou privado, sendo que no setor público a União, os Entes Federativos, Estados e Municípios ficam incumbidos de financiar a educação escolar e de organizá-la de forma colaborativa.

Outro princípio elementar diz respeito à valorização dos/as profissionais da educação, ação que demanda estratégias dos Entes das esferas governamentais, pois envolve a garantia, dentre outros aspectos, da estruturação de Planos de Cargos e Carreiras com salários dignos. Fato que, na atual conjuntura política do Brasil, está sendo negligenciado em grande parte dos estados e municípios brasileiros.

Vivenciamos uma demanda de ações políticas do atual governo voltadas para o desmonte da educação, evidenciadas por meio de cortes de verbas destinadas aos setores importantes da educação, como o financiamento de pesquisas, além de discursos ofensivos aos docentes e o próprio desmantelamento das universidades públicas do país.

O princípio da liberdade, também é posto em risco atualmente, principalmente da liberdade de ensinar, com a criação, por integrantes do poder legislativo federal, do Projeto de



Lei (PL) nº 7180/2014, conhecido como Escola sem Partido, cujas proposições discursam sobre a necessidade de evitar que os/as professores/as possam prejudicar os/as estudantes em função de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, conforme preconizado no Art.3º:

Art.3º É vedado, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (BRASIL, 2015).

De acordo com Penna (2016), esse artigo, com pequenas variações, está em todas as versões do Projeto de Lei que cria o programa Escola sem Partido, cujos pressupostos sintetizam a proposta, pois primeiro atribui duas proibições aos/às docentes e, em segundo, refere-se à natureza das proibições usando os termos “doutrinação política e ideológica” e “conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais.” (PENNA, 2016, p. 43).

Logo, a formação da consciência crítica dos/as educandos/as se configura como doutrinação por parte dos/as educadores/as, por isso, a proposição de práticas pedagógicas que estimulem momentos de debates e discussões no ambiente escolar, sobre questões de ordem políticas e outros assuntos gravitam em torno de ideias de doutrinação.

Os ataques estão presentes também na formação inicial, a qual ainda é um grande desafio no âmbito das políticas públicas de educação, sendo necessário ampliar os cursos de licenciatura com a devida qualidade, é imprescindível garantir condições dignas de trabalho para ampliar o interesse e o desejo das novas gerações em busca da docência como profissão. (NOGUEIRA; BORGES, 2020, p. 195).

Freire (2015) defendia a democratização da educação de modo que esta pudesse alcançar a todos e todas, principalmente as classes menos favorecidas. Os princípios do Programa Escola sem Partido se opõem em demasia aos pressupostos do pensamento freireano e, por isso, há uma forte tentativa de desmoralizá-lo e, inclusive, de destituí-lo de Patrono da Educação Brasileira.

Ressaltamos que, para Freire (2015), o ato educativo não é neutro e sim um ato político, no qual envolvem escolhas por parte dos/as educadores. Uma dessas escolhas se refere ao desenvolvimento de práticas educativas na perspectiva da educação bancária ou na perspectiva da educação libertadora que visa à formação de um sujeito político, crítico, emancipado.

Como podemos ver, apesar de garantidos pela Constituição Federal, os princípios que regem a educação escolar não são efetivados na prática. Nesse mesmo sentido, outra legislação

basilar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/199, que normatiza o Sistema Educacional Brasileiro, sobretudo no que diz respeito às etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, também apresenta fragilidades importantes.

A normatividade da organização da educação no Estado brasileiro é conferida pela Lei nº 9.394/96 e pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos Entes Federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Cabe a cada um desses Entes Federativos o delineamento dos seus sistemas de ensino e compete à União, a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e modalidades de ensino por meio do Ministério da Educação (MEC).

No tocante à Educação Básica salientamos que, conforme as DCNs<sup>13</sup>, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal estão assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos e todas. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p. 9). Nesse sentido,

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estadual, distrital e municipal, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (BRASIL, 2013, p. 10).

Considerando a trajetória de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, várias temáticas pertinentes foram elencadas como aspectos centrais para a elaboração pelo Parecer deste documento. Citamos dentre outros, os incisos I, II, e III, para a compreensão dos pontos fundamentais atribuídos ao ensino básico.

Esses incisos destacam as especificidades referendadas para a Educação Básica entendendo seus princípios de organização estrutural e conceitual, de modo que cada etapa de

---

<sup>13</sup> A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em março de 2021.

ensino seja articulada. Evidencia o papel do Estado na garantia de uma educação de qualidade como um direito inalienável de todas as pessoas, sendo esta ferramenta promotora do exercício pleno da cidadania e como condição fundamental para a efetivação de um projeto de país escolarizado.

A responsabilização pela garantia das condições estruturais, de financiamentos e de manutenção da educação pública é de todas as esferas de governos. No Quadro 3 demonstramos as incumbências de cada Ente Federativo, para com a organização e manutenção do sistema educacional nas etapas de ensino da Educação Básica.

**Quadro 3 – Regime de colaboração dos Entes Federativos na sistematização da Educação Básica**

<b>Ente Federativo</b>	<b>Incumbências</b>
União	Elaborar o Plano Nacional da Educação; Cuidar das instituições federais de ensino; Assistencializar técnicas e financiamentos aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios; Estabelecer diretrizes curriculares para assegurar a educação comum; Recensar informações sobre a educação; Realizar processo de avaliação de rendimento escolar;
Estados	Cuidar das instituições estaduais de ensino; Oferta do Ensino Fundamental em colaboração com os municípios; Elaborar normas complementares para seu Sistema de Ensino Estadual; Ofertar o Ensino Fundamental e prioritariamente o Ensino Médio; Cuidar do transporte escolar de alunos/as matriculados/as na Rede Estadual de Ensino;
Municípios	Organizar instituições e órgãos que cuidem do Sistema de Ensino Municipal, em consonância com as políticas públicas e os Planos Educacionais da União e dos Estados; Decretar normas complementares para seu sistema de ensino; Inspeccionar e acompanhar os estabelecimentos de ensino do seu sistema educacional; Ofertar a Educação Infantil e com prioridade o Ensino Fundamental; Oferecer o transporte escolar aos alunos/as matriculados/as na rede municipal de Ensino;

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Art. 9,10 e 11 da LDB.

A partir da delegação de responsabilidades de cada Ente Federativo, União, Estados e Municípios devem trabalhar em regime de colaboração para a construção das Diretrizes e do Plano Nacional de Educação (PNE). Discorreremos a seguir sobre as proposições do Plano Nacional de Educação, o qual determina Diretrizes, Metas e Estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

O PNE (2014) apresenta as 20 Metas e Estratégias para a Educação Básica e a Educação Superior, em suas etapas e modalidades, para que, dentre outras diretrizes, sejam favorecidos a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino, a superação das desigualdades educacionais e a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Além disso, idealiza “a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação” (DOURADO, 2015, p. 301). Aprovado por meio da Lei nº 13.005/14 o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), conforme disposto no “Art. 1º é aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por (10) dez anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.” (BRASIL, 2014). Descreve no seu Art. 2º as diretrizes, quais sejam:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos(as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

A partir das diretrizes do PNE, foram instituídas as 20 Metas acompanhadas de 254 estratégias para consolidar as proposições, no que diz respeito às seguintes temáticas: Educação Básica, Educação Superior, inclusão, educação integral, qualidade da Educação Básica – índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elevação da escolaridade/diversidade, alfabetização de jovens e adultos, EJA integrada, educação profissional, profissionais da educação, formação, valorização dos profissionais do magistério, planos de carreira, gestão democrática e financiamento da educação. A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) inaugurou uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, pois sinalizou um direcionamento sistematizado para a organização das políticas educacionais, além de apresentar as Metas e Estratégias para a educação na próxima década.

De acordo com Saviani (2014, p. 6), o PNE “é o principal instrumento de desenvolvimento da educação brasileira”. No entanto, o que vivenciamos pelas atuais políticas

educacionais deste governo, é o desinteresse para com a educação pública, quer seja na básica ou na superior. Os/as gestores/as do atual governo não têm priorizado a educação, sendo frequente o corte de verbas em setores primordiais, como no fomento à pesquisa nas universidades, por exemplo. Sabemos que sem investimentos em políticas educacionais para o cumprimento das Metas e a execução das Estratégias do PNE, não é possível efetivar as ações propostas para que a educação no Brasil possa avançar.

Analisamos as proposições e a situação atual conforme o Relatório de Base do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2014 sobre as demandas das Metas 1, 2 e 5, as quais dizem respeito à Educação Básica e suas modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Meta 1 recomenda a universalização do ensino na pré-escola para as crianças de 4 a 6 anos até 2016 e a ampliação de ofertas de vagas para atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE. De acordo com o Relatório de Acompanhamento das situações das Metas, temos hoje o percentual 81,4% da população de 4 a 5 anos frequentando a Educação Infantil e o percentual 23,2% da população de 0 a 3 anos, enquanto o objetivo é alcançar no mínimo 50% até o final da vigência do plano.

A Meta 2, propõe a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e a garantia de que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada. A situação atual desta Meta encontra-se com o percentual de 98,4% de estudantes de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o ensino fundamental. O indicador representa a proporção de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade que frequentam a escola, em relação à população total dessa faixa etária. Para a conclusão dos estudantes na faixa etária recomendada temos o percentual de 66,7%. O indicador representa a proporção de estudantes de 16 anos de idade que já concluíram o Ensino Fundamental em relação à população total nessa idade.

A Meta 3, preconiza universalizar até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas para 85% nessa etapa. O percentual de estudantes de 15 aos 17 anos que frequentam ou já concluiu a Educação Básica encontra-se em 84,3% e para as taxas de matrículas, temos um percentual de 55,3% dos/as estudantes de 15 a 17 anos que frequentam o Ensino Médio ou já concluiu está etapa de ensino. O indicador representa a proporção de adolescentes de 15 a 17 anos de idade que frequentam a escola em relação à população total dessa faixa etária. Destacamos ainda que esse indicador informa apenas se essa população tem acesso ou não à educação, não captando outros fatores relacionados à qualidade da oferta de ensino.

A Meta 5, prevê alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Com relação a essa meta temos 22,2% de estudantes com proficiência insuficiente em leitura (nível 1 da Escala de Proficiência), 34,5% dos/as estudantes com proficiência insuficiente em escrita (nível 1, 2, 3) e 57,1% dos/as estudantes com proficiência insuficiente em matemática.

Consideramos que nos primeiros anos a alfabetização se constitui o alicerce para a aquisição dos conhecimentos escolares, oportunizando aos/as estudantes as condições necessárias para a busca de novos conhecimentos de forma autônoma. Reconhecemos que o/a professor/a alfabetizador/a tem papel fundamental nesse complexo processo, pois cabe a ele, principalmente, mediante a avaliação diária de suas ações pedagógicas, possibilitar que os/as educandos/as concluam com êxito esta etapa de ensino que será a base das demais etapas no percurso de escolarização.

Dourado (2015) nos chama a atenção sobre outro aspecto crucial que tem sido objeto de estudos e debates ao longo da trajetória do CNE, que se refere à formação de profissionais do magistério para a Educação Básica. A relevância do/a profissional do magistério e a sua valorização profissional assegurada nas novas DCNs, por meio dos processos de formação inicial e contínua, assim como os investimentos em políticas públicas para a efetivação de planos de carreira para os/as docentes da Educação Básica, são proposições desafiadoras para os nossos governantes.

Em sintonia com o Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2014), os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do magistério da Educação Básica, são definidos no artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009. As novas DCNs que definem esses princípios, enfatizam a necessidade de pensarmos sobre os avanços e retrocessos dos marcos atuais, visando maior organicidade das políticas e gestão, no que diz respeito à formação inicial e contínua dos/as docentes e a valorização dos profissionais da educação (DOURADO, 2015).

Ainda de acordo com o autor, há a necessidade de maior articulação entre as instituições de Ensino Superior e da Educação Básica, espaço em que atuarão os/as futuros/as docentes. Assinala, também, que a formação inicial deve abranger uma sólida formação teórica e interdisciplinar e a inserção dos/as estudantes de licenciatura nas escolas, espaço privilegiado da práxis docente.

Outro ponto crucial para a nossa reflexão, diz respeito aos currículos que abarcaram a construção da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, os quais perpassaram desde a primeira proposta para Base acional Comum da Formação de Professores da Educação Básica

até o parecer final do CNE e a resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Dourado (2015) nos chama a atenção sobre a necessidade de repensar a respeito das diferentes visões, estudos e pesquisas sobre a formação docente. O autor afirma que “é importante salientar que a formação de profissionais do magistério da Educação Básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos.” (DOURADO, 2015, p. 304).

Para tanto, nessa discussão entendemos a concepção de currículo enquanto uma construção histórica imbricada em

[...] disputas políticas e de diferentes projetos de educação e nação, de forma que a seleção e a organização dos conhecimentos tidos como importantes são realizadas com base em princípios e valores estabelecidos nas relações de saber-poder com o propósito de produzir subjetividades desejadas. (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 74).

Assim, percebemos o currículo como algo não prescrito, dado, previamente definido conforme os interesses de outrem, a ser executado pelos/as professores/a no cotidiano das práticas de ensino. Ao contrário, compreendemos este como sendo um processo em construção coletiva que requer a participação dos envolvidos. Entendemos que o currículo não se constitui de forma neutra, de modo que “aquilo que está inscrito nele não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’.” (POPKEWITZ, 1994, p. 172).

A depender dos interesses de quem o formula, o currículo poderá ser utilizado

[...] como grande operador dos códigos de verificação, permissões e interdições, do que é pensável e dizível, aceitável e suportável. Tudo próprio de uma racionalidade que sustenta a articulação entre a economia e a política. E é claro que tudo isso será tão mais efetivo quanto mais precoce e imperceptível se der o processo de condução. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2018, p. 42).

Nesse sentido, depreendemos que o currículo é um instrumento peculiar das práticas de ensinar e de aprender, constituído pela sociedade em um contexto histórico de transformações, cuja finalidade é regular e disciplinar os sujeitos conforme padrões e valores religiosos, morais e sociais esperados para compor o projeto de escolarização dos/as estudantes e o modelo de sociedade vigente (POPKEWITZ, 1994).

A educação, de acordo com Veiga-Neto e Saraiva (2018), a educação se encontra submetida à economia imposta pela contemporaneidade e as políticas públicas educacionais estão tomadas pelos interesses de mercado que as define. Desse modo, as instituições educativas mediante um currículo hierarquizado, de forma sutil, produzem sujeitos e conhecimentos socialmente esperados para atender as demandas e a manutenção da lógica de um projeto de educação neoliberal instituída que objetiva “domesticar, normalizar e fazer produtivos os sujeitos” (VARELA, 1999, p. 81). Assim, o currículo pode ser vivido e sentido por aqueles/as que o desenvolve e por quem recebe a formação escolar, como práticas para manter e reproduzir o *status quo* ou para promover a transformação e emancipação dos sujeitos.

Mediante a aprovação do PNE, as discussões sobre e elaboração de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica se aceleraram. O debate em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está previsto no artigo 210 da Constituição Federal, assegurando que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, p. 146)”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9394/96 corrobora com essa determinação quando da adoção de uma base comum para os currículos, assinalando em seu em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 9).

Destacamos as Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação, as quais foram discutidas com a participação de diferentes interlocutores, para encaminhar diretrizes conjuntas para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, bem como as políticas voltadas para maior organicidade desta formação e as deliberações da CONAE (2010 e 2014) <sup>14</sup>, as novas diretrizes DCNs aprovadas pelo CNE/CP, em 09 de junho de 2015 e sancionadas pelo Ministério da Educação, em 24 de junho de 2015.

---

<sup>14</sup> A Conferência Nacional de Educação – CONAE (2014), planejada e organizada durante os anos de 2011 e 2012 e realizada na fase municipal/estadual/distrital em 2013 e, na fase nacional, em 2014, propiciou à educação brasileira um período especial na construção das políticas públicas do setor, constituindo-se em espaço de deliberação e participação coletiva, envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de Estado. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em março de 2021.



Dentre os aportes e concepções consideradas essenciais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas salientamos as proposições 3, 8 e 12, quais sejam:

3- A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

8- A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

12- A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho. (DOURADO, 2015, p. 305-306).

As referidas proposituras conferem às novas DCNs melhor organicidade no que diz respeito às políticas de formação inicial e continuada dos/as professores/as e apresenta demandas indispensáveis sobre a finalidade da educação enquanto direito inalienável e condição primeira para o exercício pleno dos direitos da condição humana. O direito não somente ao acesso à educação formal, como a permanência e o sucesso dos processos educativos, enquanto resultados de uma educação para a transformação e emancipação dos/as estudantes é desafio da escola atualmente.

As novas DCNs ainda definem, como fundamental, que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Conforme as ponderações de Dourado (2015), o documento evidencia a necessidade desses lócus de formação contínua, a garantia de uma base comum nacional, o reconhecimento da especificidade do trabalho e da profissão docente, bem como a realidade das instituições educativas, como parte constitutiva da política que se almeja consolidar no país.

As concepções apresentadas pelo autor defendem outros princípios basilares da educação, enquanto formação humana, uma vez que pressupõe uma educação para e com todos/as. O ato educativo exige, pois, a participação ativa, dialógica dos/as educadores/as e

educandos/as, mediante a valorização e o acolhimento das experiências extraescolares, da diversidade de povos e de culturas, da liberdade para manifestação de pensamentos, entre outros aspectos que são elementos vitais para a melhorar a docência como “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico,” requer dos/as docentes os conhecimentos específicos da docência, a busca incessante por formação contínua e reflexão sobre a prática, já que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Em julho 2016 foi organizado pelo Ministério da Educação, um Comitê Gestor para a condução do processo de elaboração da segunda versão da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Interessa-nos ressaltar que “todo esse embate em torno da BNCC foi travado em um momento de instabilidade política no Brasil, que culminou em um Golpe de Estado<sup>15</sup> em agosto de 2016.” (CARIELLO, 2019, p. 12).

Em meio à instabilidade política e econômica do país foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em decorrência de um processo de discussão iniciado em 2014, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, suas raízes estão firmadas na Constituição Federal de 1988, a qual já previa a implantação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de forma a assegurar uma formação mínima comum aos/às estudantes da Educação Básica.

As discussões sobre as três versões desenvolvidas na elaboração da BNCC, contemplaram diversos segmentos da sociedade, envolvendo diferentes interlocutores, justificando, assim, a autonomia dos grupos ao passar a ideia de uma construção coletiva com a participação de todos os interessados.

No entanto, a predominância de grupos majoritários do setor privado da educação decide os rumos da Educação Básica no Brasil. Estão representados nas competências da Base os pressupostos de uma educação voltada para os interesses mercadológicos, uma vez que:

[...] o empresariamento da educação pública brasileira se dá em duas dimensões articuladas: na influência direta dos empresários nas decisões educacionais e na inserção da lógica empresarial na educação, através, primordialmente da Teoria do Capital Humano, da pedagogia das competências e das políticas de avaliação. (CARIELLO, 2019, p. 12).

---

<sup>15</sup> O processo de impeachment de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Real e Júnior e Janaína Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma (OLIVEIRA, 2016).

Nessa direção, a lógica do empresariamento da educação brasileira se expressa muito bem na representação de movimentos como o Todos Pela Educação (TPE), o Movimento Pela Base Nacional Comum (MPB), enquanto Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs)<sup>16</sup> da classe dominante, como principais articuladores no processo de construção da BNCC, firmando suas preponderâncias no sentido de legitimar uma educação para o consenso.

Afirma Cariello (2019) que a construção desse consenso decorre a partir da coletividade dos sujeitos na sociedade civil, organizada juntamente com os aparelhos privados de hegemonia e da ação do próprio Estado, enquanto sociedade política que, igualmente, promove e universaliza a visão de mundo da classe hegemônica.

Outro marco a considerar sobre a formação inicial e continuada dos/as docentes para o quadro do magistério básico ou superior está referendado pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, na aprovação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), devendo esta ser implementada com suas Diretrizes em todas as modalidades de cursos de licenciaturas, os quais formam profissionais para atuar na docência.

Atrelada à BNCC, no que tange às aprendizagens essenciais previstas a serem garantidas aos/as estudantes e nos termos do Art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo Art. 2º da LDB, a BNC-Formação determina o estabelecimento das competências apropriadas aos profissionais do magistério na Educação Básica. Tais competências estão elencadas no Art. 4º e mencionam três dimensões que “se integram e se complementam na ação docente: I – conhecimento profissional; II – prática profissional e III – engajamento profissional”.

Entretanto, não há entre elas uma hierarquização, atuam de modo interdependente e agregam em suas especificidades um conjunto de habilidades em cada dimensão, no sentido de oferecer ao licenciando o desenvolvimento das competências gerais para o exercício da docência. As três dimensões destacam os elementos básicos da competência profissional, os quais devem estar articulados entre si e são vistas como forma de organização dos conteúdos curriculares a serem trabalhados, de modo sistematizado pelas instituições de ensino.

A política de formação de professores/as para a Educação Básica (BNC-Formação), em conformidade com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), descreve os princípios das competências gerais a serem desenvolvidas pelos docentes, bem como as

---

<sup>16</sup> A hegemonia é uma relação social essencialmente educativa, expressão teórica e prática do processo de conquista e manutenção da direção política, intelectual, moral, cultural e, por isso tudo, ao mesmo tempo econômica, mediante a obtenção da legitimidade da vontade coletiva, materializada no consenso.

competências específicas e habilidades correspondentes a elas. As competências específicas referenciam três dimensões fundamentais, de modo interdependente, as quais se interligam e se complementam no exercício das atividades docentes.

Para além das competências gerais e específicas, em cada dimensão são descritas as habilidades indicadas no anexo da Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019, as quais compõem os fundamentos da política de formação de professores para a atuação na Educação Básica.

Ao analisar as competências apresentadas no quadro exposto no documento, observamos que a formação docente inicial perpassa por três áreas do conhecimento, as quais destacam as dimensões fundamentais para o desenvolvimento dos saberes constitutivos do campo profissional, a prática profissional e o engajamento profissional para a formação de professores para a atuação na Educação Básica.

A dimensão dos conhecimentos profissionais requer dos/as professores/as o domínio dos objetos de conhecimentos e das técnicas necessárias para ensiná-los. Exige, pois, a habilidade de “compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar.” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 13).

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 2).

Os saberes oriundos da formação inicial por si só não garantem ao/à professor/a o desempenho de práticas educativas exitosas as quais possam garantir aprendizagens essenciais, contemplando os aspectos da formação humana numa perspectiva da emancipação. Para isso, é necessário que estes saberes estejam em constante diálogo e articulação com os conhecimentos e experiências advindas da formação permanente.

A BNC-Formação, na dimensão do engajamento profissional, enfoca nas competências específicas, o comprometimento dos educadores e educadoras com o próprio desenvolvimento profissional, sendo este um componente essencial para a profissionalização docente. Envolve a compreensão de como os/as estudantes aprendem evidenciando a capacidade que todos têm de aprender.

O documento destaca a importância do engajamento dos/as professores/as com a comunidade escolar na participação do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino e no envolvimento com as famílias da comunidade do entorno da escola. Nesse sentido, são importantes os aspectos que descrevem a prática profissional dos/as docentes no exercício da atividade educativa, pois estes/as devem estruturar ações de ensino que repercutam em efetiva aprendizagem para os/as estudantes.

Para isso, o alcance do seu desenvolvimento pleno, nos termos do Art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo Art. 2º da LDB, requer dos/as educadores/ uma formação inicial e contínua para o estabelecimento das competências profissionais pertinentes às ações da docência dos professores na Educação Básica. Ilustramos na Figura 3 com base na BNC-Formação os aspectos contemplados na reformulação da proposta de formação de docentes.

**Figura 3 – Fluxograma do documento da Base Nacional Comum Curricular para a reformulação da formação**



Fonte: Elaborado pela autora conforme BNC-Formação (Brasil, 2018, p. 29).

Os conteúdos e as competências serão determinados pela BNC-Formação tanto para a formação inicial nos cursos de licenciaturas, quanto para os programas e demandas de formação contínua abrangendo uma visão sistêmica, de modo que a formação “abranja não só

interlocutores ligados à formação e atuação dos docentes, mas todas as políticas de formação.” (BRASIL, 2018, p. 29).

Os estudos de Guedes (2019), apresentaram, de forma sucinta, as Metas que contemplam uma visão sistêmica de formação dos/as docentes para a Educação Básica.

Meta 13 propõe ampliar a proporção de mestres e doutores no ensino superior para 75%, sendo no mínimo, 35% doutores; Meta 15 visa a garantir no prazo de 1 ano de vigência do PNE, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, adquirida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; Meta 16 propõe assegurar formação em nível pós-graduação a 50% dos professores da educação básica até o ano de 2024; e a Meta 18 busca assegurar, no prazo de 2 anos, planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública. Para a educação básica a referência será o piso salarial nacional estipulado em lei, pelo governo federal. (GUEDES, 2019, p. 91).

Dentre as proposições citadas pelas Metas, “a formação inicial deverá superar a dicotomia entre teoria e prática, entre universidade e escola”, considerando a ocorrência de cursos de licenciaturas muito teóricos, provocando um distanciamento dos/as futuros/as docentes com a realidade das práticas educativas nas escolas, os quais não conseguem responder às demandas da Educação Básica, tais como os resultados satisfatórios nos níveis de aprendizagem e o ensino de habilidades específicas para cada ano de ensino, previstas na BNCC da Educação Básica (GUEDES, 2019, p. 92).

A legislação em vigência é a BNC-Formação, cuja Base Nacional Comum para a formação de professores está referendada em competências e habilidades para atender as exigências do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica. No entanto, as discussões sobre as proposituras da BNC-Formação, conforme temos presenciado entre os/as docentes e pesquisadores/as das universidades públicas do Brasil, representa retrocessos significativos na formação dos/as profissionais da educação, que deve ser o alicerce para a construção de uma formação sólida dos/as estudantes da Educação Básica.

A premissa é que os educadores e educadoras devem estar em aperfeiçoamento permanente ao longo da carreira docente. Porém, de acordo com a BNC-Formação, a sistematização das ações de formação contínua dos professores/as, será atribuída às instituições formativas vinculadas a fundações e organizações com interesses pautados em uma educação para atender aos interesses do mercado.

A implantação da BNCC reforça a necessidade da atualização profissional, uma vez que exige dos/as professores/as o domínio de conhecimentos específicos e a busca por outras formas de ensinar, por meio de pedagogias ativas e contextualizadas, conforme a realidade de cada

escola, visando contribuir com a aprendizagem dos conteúdos formais e para o desenvolvimento de outras competências referendadas pela Base, como as competências socioemocionais, promovendo o desenvolvimento integral dos/as estudantes e de seus projetos de vida. Por conseguinte, é necessário proporcionar aos professores e professoras oportunidades de buscar conhecimentos mediante a formação inicial e contínua e em seu contexto de atuação, de modo que suas ações educativas sejam constantemente repensadas, experienciadas e valorizadas nos seus campos de atuação.

Os 10 fundamentos pedagógicos estabelecidos para os cursos de formação inicial docente na BNC-Formação são reiterados para a formação contínua, no que tange ao:

[...] compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas. (BRASIL, 2019).

Os referenciais são estabelecidos com o intuito de contribuir para especificar a qualidade da atuação docente; as oportunidades de desenvolvimento profissional são vistas como forma de valorização da profissão e da carreira docente. Assim, é necessário oferecer aos/as professores/as, oportunidades de aprender em seus contextos de atuação e de demonstrar, mediante suas práticas educativas, as transformações em decorrência dos processos de formação permanente.

Os fundamentos pedagógicos estabelecidos para os cursos de formação inicial docente na BNC-Formação são reiterados para a formação contínua. Os fundamentos também incluem competências demandadas pelo mundo contemporâneo, emprego pedagógico das inovações e conexão entre ensino e pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem.

Na prática, a BNC-Formação Continuada, parte do princípio de que o docente já desenvolveu experiências práticas que precisam ser aperfeiçoadas e ampliadas para seu desenvolvimento profissional. Estados e municípios possuem autonomia para definir suas estratégias formativas. Essas características são tidas como de impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos/as estudantes. São elas: o foco no conhecimento pedagógico, o uso de metodologias ativas de aprendizagem, o trabalho colaborativo, a duração prolongada da formação e a coerência sistêmica.

A análise dos documentos legais, CF, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), PNE, BNCC, BNC-Formação, resguardam e amparam a educação como um direito de todos, no entanto, consideramos pertinente questionarmos se esses documentos são suficientes para garantir, na prática, que os/as estudantes aprendam os conhecimentos essenciais para cada etapa de ensino na Educação Básica?

Acreditamos que o aporte legal contribui para direcionar os caminhos a serem percorridos pelas instituições de ensino da Educação Básica de todo Brasil, entretanto, as ações pedagógicas devem focar nas primeiras etapas de ensino dos/as estudantes. Por conseguinte, o que promoverá a aprendizagem dos/as educandos/as são as práticas educativas intencionalmente planejadas, conforme os Direitos de Aprendizagem explicitados na BNCC para determinada modalidade de ensino. Cada documento traz nomenclaturas próprias para especificar como a educação deve ser compreendida para favorecer a aprendizagem dos/as educandos/as.

As legislações vigentes, BNCC e BNC-Formação, tanto no que se referem à formação inicial e contínua dos/as professores/as da Educação Básica, bem como no exercício da docência e das práticas educativas; têm como diretrizes uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está atrelada a uma Base para formação (BNC-Formação), as quais se explicitam por meio de Competências, Habilidades e Direitos de Aprendizagens, para garantir a qualidade da educação no país.

Logo, colocar em prática essas ações impostas pelas Bases é materializar uma educação pautada na padronização e unicidade das aprendizagens dos/as estudantes, desconsiderando os tempos para aprender de cada um, as diferenças regionais e culturais e as características e singularidades dos espaços escolares. Não atentar para essas especificidades, denota uma educação excludente, que não agrega valores para o bem comum na formação dos sujeitos.

De tal modo, a formação inicial e contínua dos professores/as para atuarem na Educação Básica segue a mesma direção, uma vez que está configurada no desenvolvimento de competências gerais docentes. Evidencia também uma formação padronizada dos/as educadores/as, desrespeitando a autonomia das universidades públicas na organização de suas diretrizes curriculares dos cursos de formação docente. Concretiza, assim, uma formação reducionista, formalizando o aprendizado dos conteúdos de ensino, corroborando para uma formação tecnicista, retirando os conhecimentos dos saberes epistemológicos, os quais fundamentam as bases de qualquer curso de formação profissional.

As mudanças advindas das Bases estabelecidas reordenam os rumos da educação no Brasil para o atendimento de demandas educacionais voltadas para interesses de grupos



empresariais da educação. Tal fato estimula uma educação competitiva, em regime de bonificação para as escolas com melhores índices de desempenho dos/as estudantes, com o melhor IDEB<sup>17</sup> e para os/as professores/as que se sobressaírem, promovendo práticas pedagógicas exitosas nessa conjuntura.

Nesse cenário, identificamos o Prêmio Professores do Brasil (PPB), evento realizado pelo Ministério da Educação MEC e instituições parceiras ligadas a grupos empresariais da educação e fundações do terceiro setor, com o discurso de colaboração para melhoria da qualidade da educação brasileira.

Para isso, realizou-se no período de 2005 a 2018 a premiação das melhores práticas educativas de professores/as da Educação Básica de escolas públicas, conforme os critérios do PPB, sendo premiados/as docentes da Educação Infantil ao Ensino Médio. A premiação foi suspensa no ano de 2019 com a justificativa de reorganização dos objetivos alinhados às competências e habilidades da BNCC.

Observamos que as instituições parceiras do Ministério da Educação, desde o ano de 2005, ano em que tiveram o apoio de quatro instituições e que na última edição em 2018 chegou a dezessete, na promoção desse evento anual, são instituições formadas por grupos de empresários do setor terciário, cujos interesses estão voltados para a defesa de uma educação massificada, desconsiderando as discussões sobre a função social da educação, disfarçados pelos discursos de que estão cumprindo com o seu o papel de colaborar para a melhoria da qualidade da educação no país.

No entanto, são grupos minoritários constituindo o empresariamento no campo educacional, dentre eles o Todos pela Educação, Fundação Lemann, Bunge, Itaú Social, os quais almejam a implantação da lógica neoliberal, gerencialista e da meritocracia, estabelecendo políticas de premiação e bonificação dos municípios e escolas com melhores índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nesse sentido, subtraem dos poderes públicos, encarregados de gerir as políticas públicas destinadas à educação, o compromisso de garantir condições necessárias para o funcionamento das instituições de ensino. Assim, transferem responsabilidades para as escolas,

---

<sup>17</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso março de 2021.

para os/as professores/as e os/as estudantes pelo fracasso da aprendizagem dos/as educandos e os baixos níveis da qualidade da educação brasileira.

Nesse cenário, encontramos algumas experiências de docentes premiados/as pelos PPB, em que, mesmo sem condições materiais e humanas para a realização de suas práticas pedagógicas, buscaram recursos na comunidade do entorno da escola para a efetivação do trabalho docente. Algumas práticas pedagógicas ocorreram em escolas localizadas em bairros periféricos cujas comunidades do entorno da escola estão em situação de vulnerabilidade social.

As práticas de ensino dos/as professores/as, nessa perspectiva, estão comprometidas com a solução de situações problemas de ordem social, econômica e política do contexto em que estão localizadas as escolas. Assim, perguntamos: essa é a função da escola e do trabalho docente? Os problemas sociais das famílias dos/as estudantes como a moradia, o emprego, o acesso à saúde e condições básicas de sobrevivência, sem dúvida, afetam as condições de trabalho dos/as docentes e a aprendizagem dos/as estudantes, mas é papel da escola e dos/as professores/as resolver essas demandas?

Acreditamos no potencial transformador da educação e da escola como instituição de ensino promotora de oportunidades e de melhores condições de vida dos/as estudantes. No entanto, como assevera Lockmann (2013, p. 106), é essencial demarcar a distinção entre uma “condição necessária” para a diminuição dos problemas sociais no Brasil e uma “condição suficiente” para que essas mudanças aconteçam. Por isso, entendemos e vislumbramos a educação como uma condição necessária, porém não é condição suficiente para solucionar todas as demandas emergentes da sociedade atual.

## **2.2 Das práticas pedagógicas (in)visibilizadas ao Prêmio Professores do Brasil (PPB)**

Quem construiu Tebas, a das sete portas?  
Nos livros vem o nome dos reis, mas foram os reis que  
transportaram as pedras?  
Babilônia, tantas vezes destruída, quem outras tantas a  
reconstruiu?  
Em que casas da Lima Dourada moravam seus  
obreiros...  
Na noite em que se terminou a muralha da China  
para onde foram os operários de construção?  
A eterna Roma está cheia de arcos de triunfo [...].  
(BRECH, 1935).

Para a nossa discussão sobre as práticas pedagógicas (in)visibilizadas, tema dessa segunda seção e de nosso trabalho como um todo, tomamos como referência um fragmento do

poema: Perguntas de um operário letrado, de Brecht (1935), para refletirmos sobre as práticas docentes na Educação Básica das escolas públicas que, na maioria das vezes, passam despercebidas.

Não somente as profissões relacionadas à educação como inúmeras profissões, as quais participam ativamente da construção do processo histórico, social e cultural de um país, porém os historiadores, nas narrativas dos acontecimentos de determinada época, mencionam os feitos a partir da perspectiva dos reis cujos impérios recebem seus nomes, enquanto os operários, que efetivamente ergueram as edificações dos impérios, sequer são lembrados.

Assim como outras profissões essenciais na vida das pessoas, independente da classe social a que se pertença, a profissão docente no atual cenário da educação brasileira tem sido recorrentemente desvalorizada, nas diferentes modalidades e etapas de ensino.

Ao discutirmos sobre a Educação Básica, como a própria terminologia revela-nos, tratamos de algo que é básico, elementar, essencial. É a base para a construção promissora das etapas de estudos futuras. Apesar disso, fomos e estamos sendo desvalorizados/as, uma vez que não temos estratégias de fomento à carreira docente nessa modalidade de ensino, pelos gestores públicos.

No caso da educação e da profissão professor/a é importante lembrar que ela é a base para a formação de todas as outras profissões que compõe a sociedade. Há em cada profissão as suas especificidades e todas são igualmente importantes, no entanto, afirmamos não existir nenhuma profissão que não seja formada por um professor ou professora, assertiva corroborada por Gadotti (2011, p. 28): “Não há civilização sem professores” [...] “não há nação sem professores.”

Nesse contexto, nos cabe à reflexão sobre o sentido de ser professor/a da Educação Básica nas diversas regiões do Brasil atualmente, em um momento em que os/as representantes políticos que (des)governam a nação, desqualificam os/as docentes nos noticiários da mídia televisiva e impressa, em seus discursos e ações, subtraindo verbas destinadas às instituições públicas, à pesquisa, tão basilar no momento histórico em que vivemos.

A perda da autonomia das Universidades públicas na elaboração dos seus currículos para a formação de futuros/as docentes, tornando pauperizada a formação para a reflexão dos/as educadores/as que atuarão na Educação Básica, é outro ponto que caracteriza o desmonte da educação pública vivido na atualidade.

Presenciamos, nas escolas de Educação Básica, em muitos lugares do território brasileiro, condições de trabalho precárias dos/as docentes. A falta de condições objetivas e a falta de conscientização sobre a importância da instituição escolar, por parte da comunidade do

entorno das escolas, somadas aos problemas emergentes de ordem social, faz com que o desmantelamento dos espaços escolares públicos, muitas vezes, pelos próprios alunos/as da escola, esteja cada vez mais presente.

Desse modo, Gadotti (2011), aponta algumas situações para que possamos pensar sobre a inserção nas escolas, de problemas de ordem social como a pobreza, a violência, o desemprego, a fome, o consumismo, a intolerância, os quais assolam a maioria da população brasileira por décadas. Outro ponto crucial a ser pensado é quanto aos meios de comunicação de massa que desvalorizam o trabalho do/a educador/a e deturpam a educação das crianças, adolescentes e jovens, direcionando-os ao consumismo e ao individualismo. Além disso, a redução dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica, tendo como base as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), direciona os rumos da formação inicial dos/as estudantes para uma formação voltada para atender as demandas mercadológicas.

Esses aspectos, entre tantos outros, deixam marcas que corroboram com a desvalorização tanto da formação inicial do/a professor/a quanto da construção da identidade profissional docente e, em função disso, a educação que ofertamos não contribui, de forma profícua, para a emancipação dos/as educandos/as. Por conseguinte, assevera Gadotti (2011, p. 10):

Se há a desvalorização, as dificuldades, há também a revolução silenciosa que somos capazes de promover na consciência e nas atitudes daqueles que educamos. A despeito da desvalorização social que esta profissão vem sofrendo e de todas as dificuldades, a nós, educadores, não cabe a desistência ou a indiferença. Elas só nos levarão, cada vez mais, para mais longe de nossos sonhos e daquilo que nos constitui educadores.

Apesar do cenário desvantajoso vivenciado por docentes de escolas públicas, acreditamos na educação escolar, enquanto prática social imprescindível para contribuir na construção de novos sentidos para a vida dos/as estudantes, que convergem com a ideia de resistência e de transformação social. No exercício da docência, ainda que de forma silenciosa e invisível aos olhos da sociedade, os/as docentes são capazes de oportunizar ao/às educando/as práticas educativas que contribuam para a sua emancipação, pois

[...] os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis. (GADOTTI, 2011, p. 26-27).

Sendo assim, professores e professoras, sejam da Educação Básica ou Superior, são profissionais indispensáveis na formação dos sujeitos, uma vez que por meio de suas ações educativas, são capazes de contribuir com a construção do conhecimento e a formação crítica do homem, pois pode ter um potencial revolucionário quando se volta à transformação e emancipação das pessoas, conforme propõe Gadotti (2011, p. 11-12)

[...] ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores [...] porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

Sendo assim, educadores e educadoras são essenciais para a construção das futuras gerações, formando e transformando os educandos/as do tempo presente. Na medida em que os/as docentes compreendam o sentido da sua atuação no exercício da profissão; que busquem à reflexão sobre suas práticas, mediante leituras, trocas de experiências e compartilhem os desafios e as possibilidades de uma educação para a emancipação, mais conscientes serão do seu papel na elaboração de sentidos na vida dos/as estudantes, das pessoas e da sociedade.

Mesmo diante de um cenário pouco ou nada promissor para a docência e das mazelas que acometem a educação, encontramos educadores e educadoras de escolas públicas de diferentes lugares do Brasil que acreditam na educação como formação para a transformação da conjuntura social e como construtora de sentidos na vida dos/as educandos/as e dos/as educadores/as. O Prêmio Professores do Brasil, ao longo de suas edições, buscou dar visibilidade a práticas dessa natureza.

Nessa perspectiva, consideramos que conhecer as experiências dos docentes ganhadores do PPB, nos encoraja a divulgar as práticas consideradas exitosas, desenvolvidas no cotidiano da escola e que, muitas vezes, não são reconhecidas. Isso nos permite, além de valorizar o trabalho docente, acreditar que as mudanças são possíveis, mesmo em contextos carentes de recursos financeiros e marcados por políticas públicas escassas. A presente investigação pretende contribuir nesse sentido, dando visibilidade à diferentes práticas educativas tidas como exitosas, nos vários lugares do território brasileiro.

A qualidade da educação, tão desejada, pressupõe uma proposta de desenvolvimento social do Sistema de Educação, referendado por uma política nacional para esta finalidade. Logo, a educação deve ser compreendida como um fenômeno social, considerando as relações estabelecidas entre os sujeitos em diferentes contextos, dentre eles, a escola enquanto instituição formativa onde os processos de aprendizagem ocorrem de forma sistematizada.

Assim, a educação pode contribuir para a transformação das pessoas e da realidade onde são partícipes ou para a manutenção das ideias e princípios determinados pela classe dominante, que representam os interesses de uma minoria. Acreditamos que a educação escolar deve ser fator primordial de mudanças na vida de todos/as que dela usufruem. Nela, estão depositadas inúmeras possibilidades de transformação da vida humana, das condições sociais, cognitivas e afetivas dos/as seus/as participantes.

Nesse sentido, um dos pressupostos freireano nos assegura que precisamos reconhecer que a educação é ideológica, já que a prática pedagógica dos/as educadores/as diz muito sobre seus pensamentos, crenças e concepções: “É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade, ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’.” (FREIRE, 2015, 122-123). O autor contribui para ampliar a reflexão ao asseverar que:

Não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Ninguém é educador por simples acaso. Ninguém forma por formar. Há objetivos e finalidades que fazem com que a prática educativa transborde dela mesma. (FREIRE, 1991, p. 21-22).

O documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2014), em seu eixo IV, trata da qualidade da educação, tendo em vista a democratização, acesso e permanência, bem como às condições de participação e avaliação da aprendizagem dos/as estudantes. Interessa-nos a compreensão do conceito do que é qualidade na educação, uma vez que:

[...] trata-se de conceito complexo que pressupõe parâmetros comparativos para o que se julga uma boa ou má qualidade nos fenômenos sociais. Como atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores da sociedade e sofrem variações de acordo com cada momento histórico, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 64).

A educação é um fenômeno socialmente construído pelas relações humanas estabelecidas por meio de suas manifestações na e com a sociedade. Portanto, reconhecemos quão complexo é definir o conceito de qualidade, pois depende de padrões subjetivos que se modificam conforme o entendimento de cada pessoa, grupo ou classe; a depender das situações e circunstâncias concernentes ao momento histórico em que vivemos.

Nesse caminho, procuramos apreender esse conceito, sob a perspectiva emancipatória da educação, apoiando-nos no sentido do conceito de “qualidade” como um fator decorrente

dos processos de desenvolvimento do humano, mediante as suas relações e manifestações materializadas na historicidade dos diferentes ambientes do qual fazemos parte, porquanto:

A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 64).

Nesse contexto, percebemos que a qualidade da educação escolar, está diretamente relacionada com a sua capacidade de transformar a realidade, como condição determinante e potencializadora do humano.

A educação escolar, por conseguinte, tem como lócus privilegiado de construção do conhecimento, os espaços educativos das instituições de ensino. A sala de aula se constitui como um lugar de formação, de construção de saberes em qualquer etapa de ensino, no qual o protagonismo pedagógico dos/as docentes, deve ser reconhecido como caminho para a emancipação dos processos formativos, da aprendizagem dos/as educandos/as e da construção dos seres humanos enquanto pessoas autônomas (BOLZAN et al., 2013, p. 14).

O planejamento de atividades pedagógicas que proporcionem a interação entre os sujeitos, de modo que as tomadas de decisão, o estímulo ao pensamento crítico, ao desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes, a capacidade de manejar variadas informações e de elaborar estratégias para as diferentes situações, são essenciais na composição das práticas educativas do trabalho docente (BOLZAN et al., 2013, p. 22).

Por isso, a atividade docente desempenha papel crucial na efetivação de práticas pedagógicas que vão ao encontro da garantia e defesa de uma educação pública, gratuita, laica, democrática e inclusiva para todos e todas, como preconizada pelos marcos das legislações instituídas.

As discussões sobre a qualidade da educação enquanto uma prática social, feitas nas Conferências do CONAE (2014), não se restringem às práticas educativas, próprias dos contextos de ensino formal, assinalam a importância de considerar dimensões extraescolares, haja vista que:

Elas dizem respeito às possibilidades de superação das condições de vida dos grupos e classes sociais historicamente excluídos. Estudos e pesquisas mostram que essas dimensões afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares e não podem ser desprezadas se queremos produzir uma educação de qualidade para todos. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 67).

No entanto, há outros fatores que também influem no processo educativo e na qualidade da educação, quais sejam: todo o percurso formativo dos/as estudantes, levando em conta os impactos da desigualdade social e regional nas práticas pedagógicas; os contextos culturais nos quais se realizam as práticas educativas; os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação dos/educadores/as; os salários e a carreira dos profissionais da educação; as condições estruturais e recursos pedagógicos disponíveis nas instituições educativas. Estes são alguns aspectos essenciais, se almejamos uma educação para a emancipação de todos/as (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 67).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 assinala, em seu artigo terceiro, os princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado e destaca entre outros, no inciso IX a “garantia do padrão de qualidade”. O Plano Nacional de Educação (PNE) evidencia que os/as estudantes sejam capazes de concluir suas etapas de ensino com níveis de aprendizagens satisfatórios. “A garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade.” (BRASIL, 2015, p. 9).

As dez diretrizes prescritas no PNE são transversais e perpassam todas as Metas no intuito da busca pela sistematização de consensos sobre os grandes desafios educacionais encontrados no Brasil. Especificamente as Metas 6, 7, 10 e 13 que versam sobre a promoção da qualidade da educação e as Metas 15 a 18 dispõem sobre a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2015, p. 12).

Entendemos, portanto, que a qualidade da educação está condicionada a inúmeros fatores, quer seja de ordem estrutural, de organização e sistematização das políticas educacionais, como do planejamento das práticas pedagógicas e do trabalho docente, muitas vezes invisível, desenvolvido nas instituições escolares.

### **2.3 Compreendendo termos, construindo conceitos**

Ao longo de nossa trajetória somos de alguma forma afetados, uns em maior intensidade outros em menor, pelas ações educativas, condição precípua para a nossa humanização. Logo,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1981, p. 3).



A assertiva de Brandão (1981) “ninguém escapa da educação”, reforça que não há como fugir dela, pois o percurso do ser humano determinado em nossa sociedade passa, necessariamente, pelo viés da educação, que se apresenta como um espaço plural de construção, de múltiplos significados, sentidos e partilha de conhecimentos e saberes singulares aos sujeitos que se constituem nas relações uns com os outros.

Nesse sentido, Freire (2001) propõe que a educação, ao longo da história da civilização ocidental, seja identificada como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, concebido como inacabado, portanto, dotado da capacidade de transformar-se.

As práticas docentes reverberam as concepções de pedagogia que as sustentam, porque a educação é, como nos diz Freire (1975), um ato político, logo todo ato pedagógico é um ato político, pois revela não só o campo epistemológico delineado pelo/a professor/a, mas também a sua responsabilidade e compromisso social, pois,

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. (FREIRE, 2001, p. 25).

A atribuição do/a educador/a, de acordo com as proposições de Freire (2001), alcança um conceito mais amplo do que simplesmente “ensinar”, pois o autor não considera educador/a, aquele/a cuja prática pedagógica não esteja articulada ao contexto dos/as educandos/as, observando e respeitando a sua cultura, sua história.

Ecco e Nogaro (2015) comungam com as ideias freirianas, ao defenderem que se não há mediação no processo de construção de conhecimento, tão pouco há educação, por quê

Educação e humanização são termos indicotomizáveis, pois educar, em síntese, objetiva formar e “trans-formar” seres humanos, valorizando processos de mudança dos sujeitos, atualizando suas potencialidades, tornando-os humanos. Ademais, concebemos o ato pedagógico como um ato de educar; e o trabalho do educador efetiva-se com e entre seres humanos. E, nesse sentido, compreendemos que uma educação autêntica promove a dignidade das pessoas, esperançosa de que vivam humanamente, isto é, que sejam capazes de fazerem-se, construírem-se, inventarem-se, desenvolverem-se, pois não nascemos prontos, acabados, satisfeitos. E essa condição, do homem e da mulher de nascerem não feitos, exige que, ambos, aprendam a ser gente, a constituírem-se humanos. (ECCO; NOGARO, 2015, p. 3526).

Nessa perspectiva, dada à importância das práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos de ensino-aprendizagem, sejam elas em qualquer nível de escolarização, é fundamental que objetivem contribuir com a construção da autonomia e emancipação dos estudantes. Para isso, é necessário que os/as educadores/as compreendam os elementos constituintes da ação que realizam.

A educação, enquanto condição à formação humana em uma sociedade de ordem capitalista, desafia constantemente educadores e educadoras a repensarem suas práticas pedagógicas, pois, como nos afirma Bauman (2009, p. 661) “nenhum período da história humana tem posto os educadores frente a desafios tão decisivos como os dos nossos dias.” Logo, ainda é tarefa desses profissionais introduzir, de forma sistematizada e obrigatória, às gerações atual e futura, os saberes considerados universais, apesar da precarização que afeta a educação de modo geral. Ainda de acordo com o sociólogo “[...] a arte de viver um mundo ultra-saturado de informação deve ser, todavia, aprendida, como também a arte, talvez mais difícil de educar os seres humanos para esse novo modo de viver.” (BAUMAN, 2009, p. 661).

Preponderam nesse contexto os desafios do mundo contemporâneo que impactam à docência, desde a Educação Infantil a Educação Superior. Ferreira (2015) nos esclarece que, historicamente, vivenciamos tensões no campo educacional, estabelecidas entre a relação educação e trabalho, que alteram as convicções acerca do trabalho docente e da constituição social dos/as professores/as.

A precarização das condições de trabalho docente e a falta de políticas públicas de investimento na carreira docente, deixam os/as professores/as sem condições de manifestarem suas opiniões, de exigirem melhores condições para a atuação no seu fazer pedagógico, de estabelecerem relações harmoniosas de trocas de experiências com seus pares e de desenvolverem ações formativas que promovam o trabalho coletivo e colaborativo. Condição que exige uma postura de partilha de práticas e uma grande capacidade de comunicação entre professores, inclusive voltando-os para suas responsabilidades como figura pública, cujos compromissos estão articulados às lutas políticas que empreendem, pois

A pauperização contínua da profissionalização docente no Brasil e a precarização das condições de vida e carreira dos docentes contribuem para a falta de autonomia e para o aparecimento de uma forma contemporânea de opressão nos professores: a incapacidade de perceberem o sentido social e político de seu trabalho; tornando-se incapazes de atuar com autonomia; incapazes de perceber e transformar as condições que os oprimem. (FRANCO, 2016, p. 513).

A autora expõe outro desafio relativo ao trabalho docente: os percursos vivenciados pelos professores no processo de formação, tanto na formação inicial quanto na formação contínua, nos quais os objetivos propostos estão longe de fomentar uma educação crítica e emancipatória. Os cursos de formação permanente, por exemplo, oferecem propostas de ações desprovidas de bases epistemológicas capazes de subsidiar a reflexão crítica sobre a realidade do trabalho docente, além disso, as ações de formação permanente não fazem parte da instituição, quer seja na esfera federal, estadual ou municipal. Ao contrário, são políticas de gestão, pontuais, paliativas, descontínuas (FRANCO, 2016).

Nessa direção, os/as professores/as, atuantes nos diferentes níveis de ensino na educação pública no Brasil, enfrentam dificuldades que influenciam nas condições de desenvolvimento das práticas educativas. Dentre estas, destacam-se: o quantitativo significativo de estudantes por salas; conflitos nas relações entre estudantes e professores/as; indisciplina; falta de interesse por parte dos/as educandos/as; ausência de apoio e participação da família; excesso de conteúdo; a submissão a avaliações internas e externas; o nível de aprendizado dos/as estudantes; as cobranças dos índices de avaliações externas somadas a dupla jornada de trabalho, etc. Estes desafios afetam os/as educadores/as e dificultam o compartilhamento de experiências e o exercício da reflexão crítica para alcançarem o real sentido e significado de suas práticas, como também as transformações sociais que poderiam promover na vida dos/as educandos/as.

As práticas pedagógicas, nessa perspectiva, não têm colaborado para garantir uma formação que “contribua para emancipação e conscientização das gerações futuras, pois o professor, não tendo condições institucionais ou pedagógicas para reinventar-se” (FRANCO, 2016, p. 514), faz uso, no cotidiano escolar, de estratégias conservadoras como recurso para permanecer no trabalho, desenvolvendo ações rotineiras sem, em geral, refletir sobre o trabalho realizado.

Nesse movimento rotineiro, vão se configurando no trabalho docente, práticas de ensino repetitivas, que muitas vezes, não se constituem como práticas reflexivas e que os/as docentes não conseguem perceber o quanto “[...] as possibilidades educativas diminuem consideravelmente.” (FRANCO, 2016, p. 514). Isso ocorre, de modo geral, pois educadores e educadoras não têm condições e oportunidade de investir em seus percursos formativos, de terem sua profissão reconhecida e valorizada pelas esferas políticas que envolvem a educação, tão pouco de serem protagonistas das discussões e das ações que permeiam o Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino em que atuam.

No tocante a essa discussão, Franco (2016), busca a colaboração de Saviani:

[...] ao afirmar que, mais que constatar os danos políticos e sociais decorrentes do professor pauperizado, precarizado e proletarizado, precisamos nós, pesquisadores, dar o passo adiante, ou seja, buscar mecanismos de superação que possam, aos poucos, tensionar essa situação e indicar novos caminhos para o futuro. Ou mesmo, reforçando como Santos (2001), ao realçar que há apenas uma saída: "reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de ser." (SAVIANI, 2000, apud FRANCO, 2016, p. 322).

Diante do exposto, depreendemos que a educação não pode ser exercida no sentido de legitimar e reproduzir as ideologias dominantes e formar estudantes passivos, no que se refere à organização das matrizes curriculares, das disciplinas escolares e das práticas pedagógicas. É preciso ir além da constatação dos prejuízos causados em decorrência da pauperização da profissionalização docente no Brasil, da precarização das condições de trabalho e da vida dos/as docentes e de outras inúmeras demandas que o processo ensino-aprendizagem exige, porquanto, compreendemos que os desafios apresentados, incidem na qualidade da aprendizagem dos/as educandos/as, principalmente na Educação Básica.

As proposições de Franco (2016) nos instigam a questionar: Como os/as professores/as, inseridos/as em um contexto social e político que desvaloriza cotidianamente sua profissão, que desconsidera o papel da mobilização social e da ação coletiva, podem romper com tais condicionantes e fazerem-se sujeitos históricos, compromissados/as com uma práxis política emancipatória? Como os/as professores/as, alijados/as historicamente do papel de participantes ativos/as e inseridos/as, em sua maioria, em processos de pauperização da profissão, podem encontrar forças e caminhos para constituírem-se como sujeitos sociais, críticos e comprometidos com uma nova concepção de vida e mundo?

Tais indagações exigem o compromisso, dos/as envolvidos/as nas esferas políticas direcionadas à educação, dos/as gestores/as locais, dos/as professores/as partícipes dos processos de formação dos/as estudantes, quer sejam na Educação Básica ou Superior, dos/as estudiosos/as e pesquisadores/as no campo educacional, com o exercício criativo e transformador da prática profissional docente, desde que seja “com o professor (e não para o professor) de forma a torná-lo capaz de melhor compreender sua prática e, assim, poder transformá-la” (FRANCO, 2016, p. 512).

Considerando as premissas de uma pedagogia progressista e crítica, observarmos, nos pressupostos tratados por Franco (2017) que:

a) A finalidade da educação é formar sujeitos conscientes de seu lugar no mundo; sujeitos que, no processo educativo aprendem a dar nome e sentido ao mundo; jamais sujeitos despersonalizados e objetos à mercê de um processo que lhe é estranho; b) A educação será sempre um ato de resistência à racionalização da prática educativa como pretexto de potencializar o desenvolvimento econômico; a educação em seu sentido latente, jamais poderá se concretizar na perspectiva mercadológica. c) A construção do conhecimento se fará na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais se concretizará como transmissão de informações sem vinculação à realidade dos educandos ou dos educadores; d) A emancipação dos sujeitos da prática deve organizar toda prática pedagógica, num processo contínuo de luta e compromisso social, onde se tecem os fundamentos de uma prática democrática e crítica. Esse processo não se fará, jamais, na perspectiva da doutrinação/domesticação dos sujeitos. (FRANCO, 2017, p. 966).

Os apontamentos da autora corroboram para uma reflexão crítica e nos ajudam a pensar sobre as questões centrais na e da educação escolar, realçando as possibilidades para o desenvolvimento de uma pedagogia transformadora, por meio da organização e proposição de práticas pedagógicas direcionadas para a promoção da aprendizagem e da formação de sujeitos capazes de atribuir sentido aos saberes curriculares diversos e de usá-los nas demandas sociais, produzindo as transformações necessárias, pois “como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 2015, p. 20).

Assim, a educação é um ato de resistência na medida em que se efetivarem nas práticas educativas e nas práticas pedagógicas, experiências emancipadoras que promovem a humanização, por meio de ações planejadas, carregadas de intencionalidades que devem se concretizar de forma dinâmica, viva, interativa e impactante. A construção do conhecimento, por conseguinte, ocorrerá por meio da prática dialógica, uma vez que:

[...] trabalhar pedagogicamente à docência implica, sobretudo, um trabalho coletivo, democrático e que tem por finalidade a formação plena e integral de cada sujeito que participa do grupo, pressupondo assim, sua integração, sua convivência saudável e sua participação neste grupo em igualdade de condições com todos os participantes. (FRANCO, 2017, p. 965).

A acepção de práticas pedagógicas, assinalada pela autora, deve ser elaborada tendo em vista a busca permanente pela emancipação do sujeito “[...] autônomo e responsável, capaz de realizar suas potencialidades.” (FRANCO, 2017, p. 967).

Sobre o conceito de prática pedagógica, Franco (2017, p. 969), nos esclarece que se trata de “práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Logo, as práticas

pedagógicas são carregadas de influências culturais e das subjetividades dos sujeitos, aos quais estão envolvidas e que por meio delas se constituem, pois

[...] se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidades [...] funcionar como espaço de resistência e de reverberação de múltiplas dominações [...] As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão/enfrentamento dessas resistências configuram à pedagogia um papel fundamental. Por entre resistências, desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e habita entre nós. (FRANCO, 2015, p. 603).

Desse modo, não podemos dissociar as práticas pedagógicas da práxis, entendendo a práxis enquanto ação reflexiva que se desenvolve com a concretização de práticas pedagógicas que contribuem para promover transformações nos sujeitos e, estes, por sua vez, modificam os contextos sociais onde estão inseridos. No entanto, acentua a autora, que as mudanças nas práticas só podem acontecer mediante a ação reflexiva sobre a compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e a partir das condições sociais e culturais dadas historicamente.

A prática reflexiva, como uma proposta política pedagógica, necessita para se efetivar, de uma cultura que assuma a dialeticidade como forma de construção da realidade histórica; como princípio na formação e desenvolvimento do ser humano; como lógica na compreensão e interpretação dos fatos educativos; como estratégia para construção de consensos coletivos. (FRANCO, 2015, p. 8).

Educadores/as, pedagogos/as, equipe gestora das instituições escolares devem pensar sobre a criação de espaços de discussões, de propositivas e ações para a organização e o planejamento das práticas pedagógicas, no sentido de ressignificar as práticas educativas, para que estas sejam possibilidades reais de contribuição para a formação humana considerando o desenvolvimento pleno dos/as educandos/as. Para tanto, a atividade na perspectiva da práxis, nos alerta Franco (2015, p. 15), “é a de uma ação que cria novos sentidos.”

A construção de novos sentidos, por sua vez, requer partir dos pressupostos que estas práticas educativas devem propiciar, tanto o desenvolvimento cognitivo, quanto a autonomia dos/as educandos/as, pois, “[...] a práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia.” (FRANCO, 2015, p. 15).

Ainda sobre a práxis, Franco (2015) apoiada em Tosquelles (1984), afirma que a práxis não é uma prática, simplesmente. É a elaboração das práticas vividas no dia a dia, feitas por um coletivo articulado.

Nessa direção, compreendemos a práxis como uma ação inerente ao ato educativo que se desenvolve mediante as ações docentes planejadas e executadas de forma coletiva com os outros sujeitos envolvidos, educadores, educadoras e educandos/as, articulando suas dinâmicas no ato de ensinar nos espaços do cotidiano das escolas. Vásquez (1977) nos ajuda nessa compreensão e evidencia a práxis como:

[...] uma atividade prática humana, a um só tempo subjetivo e objetivo, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem; portanto, trata-se de apenas transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade. (VÁZQUEZ, 1977, p. 70).

Nesse sentido, apoiadas em Franco (2015), Tosquelles (1984) e Vásquez (1977) compreendemos a complexidade do fenômeno que envolve as práticas pedagógicas pensadas e elaboradas no contexto educativo, as quais são carregadas de intencionalidades e finalidades voltadas à aprendizagem dos saberes escolar.

No entanto, em geral, conforme afirma Franco (2016), os/as educadores/as, em função das demandas exigidas pelo trabalho docente, não refletem sobre o fazer pedagógico no cotidiano das escolas e as práticas educativas vão se tornando repetitivas, mecânicas, condicionadas à reprodução dos conhecimentos. Logo, sem reflexão crítica compartilhada, as práticas perdem o sentido e não cumprem os fins almejados para uma educação transformadora.

O desenvolvimento das práticas educativas associadas a uma práxis entendida como ação reflexiva por todos/as os/as envolvidos/as no complexo ato educativo, poderão oferecer condições e estratégias para promover uma educação que almeja a emancipação, a autonomia, a consciência crítica, a transformação dos sujeitos e, por conseguinte, as mudanças sociais tão esperadas quando falamos em educação de qualidade. É através da construção de práticas educativas emancipadoras, constituídas por vários elementos que se articulam entre si, que conseguiremos mudar os índices da Educação Básica no Brasil, os quais se encontram muito aquém do esperado conforme as metas propostas pelo Plano Nacional da Educação - PNE (2014-2024).

Assim, tendo em vista a complexidade dos elementos que compõem a educação e, por conseguinte, as práticas pedagógicas dos professores, trazemos a seguir uma discussão mais aprofundada acerca de alguns conceitos que consideramos principais, no tocante à análise de

nosso objeto de estudo. Fizemos isso em tópicos distintos, apenas por uma questão didática, mas sabemos da interdependência entre esses termos tanto no âmbito teórico, como prático.

### ***2.3.1 Práticas Educativas***

De acordo com os pressupostos de Brandão (1981) a educação humana está por toda parte, muito além da escola, se manifesta cotidianamente, mediante os resultados das ações de homens e mulheres inseridos no contexto sociocultural, carregado de singularidades em meio à diversidade de pessoas, valores subjetivos, situações, regras e normas coletivas.

É na dinâmica do viver e do conviver com o outro e o mundo que nos educamos, visto que, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE et al., 1989, p. 39). Por conseguinte, sozinhos/as não nos constituímos como humanos partícipes da sociedade. Temos por natureza a necessidade de estabelecer relações uns com os outros, pois a educação enquanto promotora da constituição e do desenvolvimento humano, é um processo contínuo e decorre por toda a vida, logo, ninguém dela escapa.

Brandão (1981) afirma que não há um modelo único de educação, o ensino escolar não é exclusivo e nem o/a professor/a é seu/sua único/a representante. Ela existe no imaginário das pessoas, no ideário dos grupos sociais e não deve ser usada para entender as desigualdades de um povo, mas sim para a transformação da sociedade em um mundo justo e mais humanizado.

Nesse sentido, interessa-nos compreender e apreender o verdadeiro sentido da educação e o papel que esta exerce sobre nós e a sociedade. Freire (2015, p.13) nos adverte para a necessidade de assumirmos uma “postura vigilante contra todas as práticas de desumanização”, logo, não podemos ser coniventes com a utilização da educação, em seus diferentes âmbitos, para reproduzir práticas educativas opressoras. Para tanto, o autor ressalta a nossa responsabilidade ética enquanto professores e professoras no exercício da atividade docente.

No campo da educação temos vivenciado ações de interesses políticos e econômicos, os quais projetam sobre a educação, interesses mercadológicos, retirando dela a sua finalidade, uma vez que esta é uma atividade criadora e visa conduzir os seres humanos à realização de suas potencialidades físicas, cognitivas, morais e intelectuais.

Segundo Imbernón (2012) ao olhar para as especificidades dos contextos em que se educa, apesar de estarem muito além dos espaços formais de ensino, demarcamos a instituição escolar como espaço cada vez mais importante, como um lugar em que as práxis dos docentes, as práticas educativas e as práticas pedagógicas acontecem. Portanto, a compreensão acerca das



especificidades que envolvem os conceitos de práticas educativas, práticas pedagógicas e práxis, como construção de uma educação que favoreça a formação crítica e que seja produtora de mudanças sociais, exige dos/as docentes um percurso de formação e atuação, no decorrer da carreira docente.

Como educadores/as críticos/as precisamos entender qual a concepção de prática educativa defendemos e desenvolvemos nas ações cotidianas nas salas, pois revelam as concepções de mundo, homem, mulher, de educação, de escola e de educador/a a qual nos sustentamos. Isso nos impele a pensar sobre a concepção de educação que queremos e de educando/a que estamos formando por meio das práticas de ensino. Para isso é preciso ensinar em uma perspectiva progressista, libertadora ou permaneceremos realizando práticas voltadas para uma educação bancária como nos adverte Freire (2011, p. 24)

A prática educativa bancária centra-se no educador, que se dedica a narrar ou comunicar sobre o objeto a ser conhecido pelos educandos. [...] estimula a permanência, sustenta-se em relações dicotômicas entre educadores e educandos, estimula o intelectualismo alienante. [...] como transmissão do conhecimento. [...] deforma a criatividade do educando e do educador.

Assim, quanto mais aprofundamos nos conhecimentos sobre as práticas educativas em sua amplitude, mais condições teremos de refletir sobre a ação docente, de exercer a capacidade de apreender o que é essencial, como de recusar o ensino bancário centrado/a no/a professor/a como transmissor/a e no/a aluno/a como depositário/a de conteúdo, passivo/a e sem criticidade.

Para os educadores e educadoras progressistas, inquietos, instigadores, criativos e conscientes da sua condição de inacabamento, a busca por novas formas de ensinar e de aprender são desafios contínuos, pois “o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.” (FREIRE, 1969, p. 27).

As práticas educativas acontecem nas diferentes interações próprias do humano, sujeito inacabado que se constitui eterna e continuamente, diferentemente do que acontece com as práticas pedagógicas, que são restritas aos ambientes formais de ensino. Estes dois conceitos que, muitas vezes, são considerados sinônimos, na verdade, são distintos em suas especificidades, porém mutuamente articulados (FRANCO, 2016).

### 2.3.2 *Práticas Pedagógicas*

Segundo Sacristán (1999, p. 29), “compreender o que ocorre na educação pode ser objeto de uma tríplice perspectiva”, isso porque, conforme evidencia o autor, há uma constelação de fatores e aspectos variáveis, os quais interferem na educação, ao explicitar os fenômenos que ocorrem nas práticas de ensino na escola.

Ao adentrar o contexto das práticas de ensino, somos levados a apreender a “dinâmica das ações das pessoas e da ação social, centralizando-nos naquilo que nos move, como ponto de referência para perceber a ação dos sujeitos e das instituições em que se desenvolvem as práticas educativas.” (SACRISTÁN, 1999, p. 29).

O autor esclarece-nos que para analisar a função social da escola no cenário atual, é necessário se aprofundar no conceito de cultura, do qual se nutre a educação e as práticas nela constituídas. Ele agrega o elemento cultural como uma das variáveis importantes para o entendimento desse conceito. Para tanto, ressalta que é relevante uma abordagem mais complexa, na qual abarca a “relação com a consciência, significado, conhecimento e mentalidade com a ação e a tradição acumulada de saber fazer na educação [...] da relação entre componentes cognitivos de uma cultura e comportamentos práticos da mesma.” (SACRISTÁN, 1999, p. 29).

Nessa circunstância, além dos componentes da natureza da prática como uma ação intencional, planejada para cumprir finalidades educativas, conforme enfatizam Franco (2015, 2016) e Freire (2015), é indispensável olhar para os aspectos intrínsecos que acompanham os sujeitos mediante a vivência de situações significativas pensadas, experienciadas e acumuladas nas diferentes realidades do percurso histórico, como fios condutores para pensar o que acontece nas práticas pedagógicas. Por isso, a realidade e os contextos em que as práticas são concebidas têm biografia e história (SACRISTÁN, 1999). Isso denota a importância de trazer a definição do conceito de cultura para nos ajudar a entender sobre os aspectos culturais, os quais interferem nos ambientes das práticas pedagógicas e, do mesmo modo, na forma de conduzir o ato educativo em cada realidade escolar.

Ampliamos a nossa compreensão, buscando em Freire (STRECK, R. D. et al., 2010) o conceito de cultura. Segundo o educador:

“Somos seres naturais, mas naturalmente humanos”, terá escrito Marx em algum momento. E somos humanos porque, sendo seres da natureza, nós nos construímos como sujeitos sociais criadores de cultura. Tudo o que existe entre a pessoa, a pedagogia e a educação, constituem planos, conexões, fios e

tramas do tecido complexo e sempre mutante de uma cultura. Somos humanos porque criamos cultura e continuamente as transformamos. E uma cultura, ou algumas, existem entre nós e em nós objetiva e subjetivamente. Elas estão em tudo aquilo que criamos ao socializar a natureza. Isto é, ao transformamos coisas do mundo natural em objetos do mundo cultural. (STRECK et al., 2010, p.176).

Nessa perspectiva, tomamos os seres humanos como sujeitos agentes criadores de culturas. Logo, as interações entres educadores/as e educandos/as em que as ações das práticas pedagógicas se desenvolvem, são permeadas de significados, de aspectos da cultura onde se insere as instituições educativas.

Desse modo, o elemento cultural é um componente que agrega valores às práticas docentes. Streck et al. (2010, p.186) nos alertam sobre “a dialética das relações entre o homem e a natureza, através da criação coletiva da cultura, estabelece a dominação de categorias de alguns sujeitos e grupos sociais sobre outros.” Sendo assim,

[...] a cultura que deriva da desigualdade de condições humanas de produção de bens, poderes e símbolos de compreensão da vida social, é socialmente dividida e reflete relações antagônicas entre grupos no interior da sociedade. A oposição de culturas não é resultante de processos derivados da própria natureza do homem, nem tampouco é uma condição do modo como o homem se relaciona com seu mundo. É um fato histórico que nega a possibilidade de que a história se realize como afirmação da igualdade e liberdade entre todos os homens. (STRECK et al., 2010, p. 186).

Desse modo, no contexto da sociedade moderna, esta é uma das faces da relação negada de universalização da cultura, e torna mais do que visível à posição subalterna de saberes, valores e símbolos de sujeitos e grupos étnicos e sociais dominados no processo da história, revelando a imposição da cultura dos dominados sobre às classes populares (STRECK et al., 2010).

De acordo com Sacristán (1999), os acontecimentos decorrentes das ações docentes têm a ver com os/as agentes que dão vida, com suas ações, às práticas sociais nos sistemas educativos e no entorno deles. Ressaltamos o valor das ações e do papel dos agentes, no caso, o/a professor/a, para reconhecer as práticas educativas como ações possíveis de transformação da educação, pois “a ação educativa é própria dos seres humanos e estes se expressam nela.” (SACRISTÁN, 1999, p. 81).

Os agentes pedagógicos são os professores/as que, ao exercerem sua função, enquanto ações realizadas no campo da educação, “manifestam-se e transformam o que acontece no mundo” (SACRISTÁN, 1999, p. 31). Tendo em vista que a ação pedagógica, ou seja, a prática

pedagógica docente é, em suma, “uma ação orientada, com sentido, em que o sujeito tem um papel fundamental.” (SACRISTÁN, 1999, p. 29).

Freire (2007, 2010, 2015), Franco (2015, 2016) e Sacristán (1999) nos oferecem contribuições para compreendermos o modo como as práticas docentes acontecem no cotidiano da escola. Os autores ressaltam, que muitas vezes, a prática do/a professor/a se constitui mecanicamente, sem haver a consciência sobre o modo como esse fazer se dá, inserido no fenômeno educativo. Isso acontece, pois muitos/as professores/as ainda atribuem ao ensino, a função de transmissão de informações, de repasse de sínteses de conhecimento dos/das estudantes. A

Nessa perspectiva, Freire (2015, p. 39), afirma que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

Logo, é próprio das práticas pedagógicas, a reflexão sobre as ações, mediante a conscientização daquilo que vivemos e fazemos como educador/a, pois, uma prática pedagógica, conforme acentua Franco (2016, p. 536), “[...] configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”. A autora nos lembra ainda que

[...] o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. (FRANCO, 2016, p. 541).

A prática pedagógica não pode ser avulsa, isto é, sem ligação com o todo, sem intencionalidade. Ao contrário, ela deve ser viva, existencial, por natureza, interativa e impactante. Assim, é fundamental o repensar constante sobre as estratégias pedagógicas que propomos para o desenvolvimento do trabalho docente, de modo a garantir mudanças para todos/as os/as envolvidos/as nos processos de ensinar e de aprender dos/as educandos/as, consolidando práticas que sejam (trans)formadoras.

A função elementar da escola deve ser a de contribuir com a formação para a transformação e emancipação, tendo o compromisso com a mudança de si, do outro e do mundo, como nos ensina Freire (2009, p. 16): “[...] a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade.”

A transformação da realidade pelo homem, sugerida pelo educador, pode ser favorecida pelas práticas docentes constituídas, por meio de uma pedagogia que promova a autonomia dos/as educandos/as, se considerar que “a pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis” e que, por isso, transitam “por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas.” (FRANCO, 2016, p. 621). Enquanto ciência da educação, a Pedagogia deve subsidiar as práticas pedagógicas que são realizadas na escola.

Se a intencionalidade é própria das práticas pedagógicas, logo, a didática se responsabiliza pelos saberes escolares na constituição da aprendizagem dos/as educandos/as que se materializa a partir dos processos de ensino, cujas práticas devem ser previamente planejadas e, conseqüentemente, “a prática da didática é uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e a transcende.” (FRANCO, 2016 p. 621-622). Diante disso, a didática e as práticas pedagógicas estão sobremaneira articuladas entre si e aos modos de ensinar e de aprender. Caminham juntas, não se efetiva de forma isolada e dissociada uma da outra, porquanto: “Não é da natureza das práticas docentes encontrarem-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção (FRANCO, 2016, p. 534).

Por conseguinte, os “quefazereres” da docência, propostos por Freire (2015), nos exigem um pensamento crítico sobre os saberes escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas, conforme propõe Marsiglia (2011, p. 10), para a concretização do “[...] acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações, para possibilitar avanços a partir do que já foi construído historicamente.”

Assim, entendemos que as práticas pedagógicas são dinâmicas, estão em constante movimento nas interações mediadas pelo/a educador/a entre os/as estudantes e o objeto de conhecimento, que são os saberes escolares os quais se intenciona e se espera que os/as educandos apreendam. Nesse movimento, a prática influencia e (re)significa o ato de ensinar e de apreender, por isso requer dos/as professores/as uma ação previamente planejada no intuito de garantir a mediação de saberes capazes de promover a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos/as nesse processo.

A compreensão sobre o conceito de prática pedagógica, sua natureza e fundamentos, seus elementos articuladores e suas dimensões, é essencial para refletirmos sobre como planejar as nossas ações como docentes e determinar as expectativas educacionais esperadas para cada etapa de ensino. No entanto, a prática pedagógica não deve ser limitada à questão didática ou às metodologias de ensino, “[...] mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre

prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.” (FERNANDES, 1999, p.159).

Por isso, a dimensão social é parte fundamental das práticas pedagógicas, uma vez que estas

[...] trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições. [...] uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa (FRANCO, 2016, p. 605-608).

Desse modo, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, constitui-se como uma ação consciente e participativa, que insurge da multidimensionalidade que compõe o ato educativo. Assim ela é crítica e não normativa; é práxis e não treinamento; é dialética e não linear (FRANCO, 2016).

### 2.3.3 *Práxis*

Conforme o Dicionário de Paulo Freire (STRECK, R. D. et al., 2010, p. 574), o verbete práxis é um conceito básico que perpassa a obra freireana, uma vez que “é indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade”. Por isso, está estreitamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência: “Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora (STRECK, R. D. et al., 2010, p, 574). Logo, a partir do momento em que tomamos consciência do significado da palavra práxis, inevitavelmente somos impelidos à transformação.

Sendo assim, a práxis se opõe a todo e qualquer processo de alienação e domesticação, tendo em vista que as ações decorrentes da práxis reverberam nos educandos/as, suscitando meios de atuação consciente no mundo, conduzindo a atitudes de mudanças frente a si mesmo e a realidade. Por isso, a “[...] partir do momento em que alguém compreende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim.” (STRECK, et al., 2010, p. 574). Por conseguinte, o ato de conhecer-se repercute em mudanças.

Silva (2017, p.7) corrobora com essa ideia ao enfatizar que a práxis é uma “ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa”.

Pérez Gómez e Sacristán (1998), ampliam o conceito de práxis articulado ao ensino, enquanto:

[...] atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. (PÉREZ GOMÉZ; SACRISTÁN, 1998, p. 373).

Nesse sentido, Franco (2015, p. 605) destaca que “a intencionalidade rege os processos. [...] é uma ação que cria novos sentidos”. Assim, a práxis se constitui nas ações das práticas escolares, as quais sejam caracterizadas pela intencionalidade e criticidade orientando os “quefazereres” da docência em qualquer modalidade de ensino.

Nessa concepção de educação, Freire (1987) nos assevera que as práticas transformadoras possibilitam a libertação do oprimido, ação que requer tomada de consciência da educação como prática para a liberdade e a formação integrada pelo viés da criticidade e da autonomia. Desse modo,

[...] a práxis se materializa como um conjunto de ideias capazes de interpretar uma situação, um fenômeno considerando o momento histórico, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo passa agir e transformar esta mesma realidade. “É uma síntese entre teoria-palavra e ação”. A ação é, portanto, uma libertação da consciência, mas posteriormente é uma libertação social [...] (FREIRE, 1978, p. 29).

A educação escolar, nesse contexto, tem papel fundamental como promotora e mediadora dos processos de ensino-aprendizagem que ajudem os/as educandos/as a conscientizarem-se do papel de cada um/a na compreensão e na interpretação das situações da realidade. Por isso, a educação deve partir da realidade para compreender o homem e ser colocada a seu serviço.

Para Tosquelles (1984), a práxis é uma elaboração coletiva vivenciada por um grupo no cotidiano e não uma prática. Ressalta que a prática pode estar situada nas elaborações primárias do pensamento, a práxis não. A práxis pressupõe um coletivo articulado, nunca padronizado ou aglutinado.

A prática educativa problematizadora não separa educador/a e educando/a, ambos dialogam sobre os objetos a serem conhecidos. Reforça a mudança, reconhece o movimento histórico como princípio das formações sociais e humanas, fazendo-se revolucionária. Em seu contexto, educadores e educandos se fazem sujeitos do seu presente, comunicam-se, são solidários (FREIRE, 2005).

Assim, não existe prática pedagógica neutra, ao educador cabe fazer uma opção política, o que envolve métodos, princípios, valores presentes na sua ação. Portanto, a prática pedagógica é dotada de intencionalidade, uma vez que educar é um ato criativo e criador e, por isso, é crítico e não mecânico (FREIRE, 2015). Assim, o que fazer da práxis transformadora está referenciado na postura ética humanizadora, que nos remete para a necessária intervenção no mundo, no âmbito de nossa ação, enquanto educadores/as ou cidadãos/ãs inseridos/as em um contexto social concreto.

Por conseguinte, Freire e Nogueira, citados no Dicionário Paulo Freire (STRECK, et al., 2010, p. 593) explicitam que é necessária a recusa ao “não há o que fazer”, em contrapartida à afirmação do que fazer ético, comprometido com sua posição ético-política, com sua visão de mundo e de ser humano. Assim, afirmamos nossa marca no mundo e nos construímos na esperança de alcançarmos um sentido mais autêntico para nossa presença no mundo e, conseqüentemente, para as nossas práticas pedagógicas.

#### ***2.3.4 Práticas Pedagógicas exitosas: criativas, inovadoras, significativas e emancipadoras***

O campo dos saberes pedagógicos em curso atravessa um momento de “aviamento e de desvalorização do trabalho dos professores em todos os níveis”, denuncia Freire (2015, p. 13). O autor nos chama a atenção para a necessidade de “[...] assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização, por isso, o saber fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria” (2015, p. 13), praticados de forma permanente ajuda-nos na compreensão e na oposição à toda forma de degradação humana, decorrentes das contradições oriundas dos processos da globalização neoliberal.

Nesse contexto, a “[...] ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o saber-fazer e o saber-ser pedagógicos” são idealizadas por Freire (2015, p. 12) como práticas possíveis para romper com as concepções da educação desumanizante.

Na pedagogia freireana, o saber é uma categoria que está associada a vários significados, segundo a concepção de educação assumida pelos/as educadores/as. Se defendermos uma



educação bancária “o saber supostamente consiste e existe no conhecimento erudito ou científico, sistematizado, a ser doado pelos supostos sábios”, nesse caso o professor como detentor do saber (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 642).

Se compartilharmos de uma concepção dialógica de educação, pressupomos a existência de “[...] diferentes tipos de saber, não hierarquizados, não merecendo ser classificados mecanicamente como válidos ou inválidos.” (STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J., 2010, p. 642). Nessa interpretação, os saberes dos/as educandos/as são inseridos/as nos espaços escolares, se constituindo como saberes da experiência, os quais demandam por parte dos/as professores/as “dialogar com os educandos a razão de ser de seus saberes e a sua relação com o ensino dos conteúdos exigidos no contexto escolar.” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 642).

O pensamento do/a educador/a progressista, mediante a concretização desses saberes, permite aos/às educandos/as a busca pelo “ser mais” “pelo sonho possível” de transformação, enquanto sujeitos socialmente constituídos porque “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1987, p. 58).

O pensar freireano afirma possibilidades de convivência entre as pessoas, de se relacionar, decidir, escolher, intervir, atribuir valores as situações do contexto. Daí a importância, enquanto docentes, de fazermos escolhas pedagógicas referenciadas na ética e no compromisso com uma educação para mudanças, pois todo aprendizado deve encontrar-se associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo/a educando/a (FREIRE, 2015).

Esse é o ideário de educação propagada pelo educador progressista. A educação da busca constante e curiosa, da procura, para a reinvenção e transformação dos/as educandos/as. E para nós, essas práticas configuram-se com o que chamamos de práticas pedagógicas exitosas.

[...] é importante que os professores ensinem seus alunos e alunas, através de uma educação problematizadora, a desenvolverem um pensamento crítico sobre as situações-limites que marcam seu cotidiano e sua realidade. Mais do que isso, eles precisam aprender a penetrar nessas situações-limites “desvelando” e criticando-as como situações-existenciais opressoras. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 657).

Assim, uma prática pedagógica problematizadora favorece o desenvolvimento da criticidade frente às situações limites vividas pelos/as educadores/as e educandos/as no cotidiano das escolas e oferece meios para que estas sejam compreendidas, enfrentadas e

superadas, através de ações práticas fomentadas pelo empoderamento do saber dos/as educandos/as na busca por “ser mais”.

Nesse percurso educativo dos processos de ensinar e de aprender, os/as docentes são, como avalia Freire (1986, p. 65), “[...] os educadores libertadores não são missionários, não são técnicos, não são meros professores. Têm de se tornar, cada vez mais, militantes! Devem ser militantes no sentido político dessa palavra. Algo mais que um ativista. Um militante é um ativista crítico”. Por conseguinte, essa concepção de educador e de educadora contribui para uma educação transformadora, na medida em que suas práticas educativas

[...] elege como princípio fundamental de toda sua prática educativa a relação indissociável entre educação e conscientização; [...] cria possibilidades para a construção e produção do conhecimento. [...] propicia as condições para que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, formador, criador. [...] a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado num permanente movimento de busca. (FREIRE, 2005, p. 56).

Esses princípios da prática educativa apontados pelo autor corroboram para o desenvolvimento de uma educação progressista que cumula os/as educandos/as de possibilidades que, na obra de Freire (2000), está associada a uma atitude de transformação, decisão, escolha e de intervenção na realidade. Para o/a educador/a sempre há possibilidades, pois sempre há o que ensinar e aprender.

Percebemos esses pressupostos em Franco (2015), quando diz que uma intervenção pedagógica como instrumento de emancipação considera a práxis como uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza.

Para tanto, nas práticas reflexivas deve ocorrer a articulação entre teoria-prática, desaparecendo as formas decorrentes de dicotomias e favorecendo o trabalho coletivo com os envolvidos no processo educativo, tendo em vista atender seu caráter emancipatório. Por isso, elas apresentam um elevado grau de atividade consciente, inquieta, intuitiva e criadora. Mediante estas práticas em que os sujeitos cognoscentes de forma coletiva e em comunhão, reconhecem a realidade cognoscível, crítica, produzindo nela e a partir dela, transformações que correspondem aos anseios da comunidade (CARVALHO, 2006).

A prática exitosa necessita de ações conjuntas que envolvam a todos/as da escola, onde se empenhem em prol à aprendizagem contextualizada e reflexiva. Uma ação isolada por si só não chegará ao resultado desejado, tendo em vista o crescimento do sujeito como

cidadão e sua representatividade na sociedade. Neste sentido, para que a educação promova a formação humana dos sujeitos, se faz necessário trabalhar na coletividade, sem esquecer também da afetividade, uma vez que estamos tratando de pessoas e sua formação. Os/as professores/as ao reverem suas práticas, considerando à realidade de sua escola e comunidade, começam a ressignificar suas estratégias, desenvolvendo suas práticas exitosas, em que considerem as potencialidades dos seus discentes. Nessa direção, chamamos atenção para os processos de formação continuada como um espaço-tempo que somem na prática pedagógica exitosa docente (SILVA; COSTA, 2021).

Nesse sentido, se faz necessário proporcionar programas de formação para os/as docentes, uma vez que oportunizam repensar sua práxis, visando desenvolvê-la de forma efetiva e afetiva. A formação continuada permite que o/a educador/a promova a formação dos/as educandos/as e, conseqüentemente, a sua própria formação enquanto profissional.

Sendo assim, enquanto uma pesquisa que buscou analisar as práticas pedagógicas exitosas dos professores da Educação Infantil e Fundamental I, ganhadores do Prêmio Professores do Brasil (PPB) nos anos de 2017 e 2018, consideramos necessário esclarecer que tomamos como práticas pedagógicas exitosas, as ações intencionais dos/as professores/as no contexto do ensino formal, que são marcadas pela criatividade, inovação e, portanto, são significativas e promovem à emancipação dos sujeitos.

### 3 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

No percurso do ato investigativo passamos por diferentes caminhos até chegar à construção do conhecimento, isso porque o ato investigativo exige do/a pesquisador/a um rigoroso estudo, conforme nos esclarece Freire (1981). O estudo, na perspectiva do autor, nos exige tomadas de decisões importantes para as quais devemos indagar: De onde? Para onde? Por quê? Para quê? Como?

As questões referentes ao “De onde?” e “Para onde?” contribuem para pensarmos sobre o ponto de partida e o ponto de chegada. As questões “Por que” e “Para quê?” viabilizam a compreensão da finalidade do estudo e, a questão “Como?” nos auxilia a pensar no modo como desenvolveremos a pesquisa.

A priori dialogamos com os autores Ghedin e Franco (2011), Gil (2016), Minayo (2007), Bardin (2011), entre outros, para compreendermos o conceito de pesquisa, metodologia, método e a complexidade inerente à atividade da pesquisa, a relação do/a pesquisador/a na busca do conhecimento, bem como as especificidades da pesquisa em educação.

De acordo com Ghedin e Franco (2011, p.107) “[...] a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos”, possibilitando ao/a pesquisador/a à compreensão e a interpretação das descobertas sobre o objeto empírico que buscou conhecer.

O método, nessa perspectiva, deve estar relacionado com o tipo de pesquisa e exige do/a investigador/a uma postura crítica ao escolher o método e os meios para direcioná-lo na sistematização e organização de forma coerente para lidar com os elementos constitutivos do caminho para chegar a um conhecimento novo sobre o objeto de investigação.

Tal ação perpassa por caminhos nem sempre planos, mas, que na maioria das vezes, se apresentam de forma tortuosa, cheios de aclives e declives. Na trajetória da pesquisa, o/a pesquisador/a faz e refaz o seu caminho inúmeras vezes. Repensa e reconstrói estratégias, reformula objetivos, revê métodos e instrumentos a serem utilizados para chegar ao percurso final, pois “a pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real.” (GERHARDT; SOUZA, 2009, p. 31).

Um método é um conjunto de processos pelos quais se torna possível estudar uma determinada realidade. Caracteriza-se pela escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação sob estudo. Logo, o método se configura

como estratégia de ação que se constrói no caminho, mas precisa ser revisado e adequado a partir do olhar atento daquele/a que investiga.

[...] o método é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite presentir a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar aos detalhamentos do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente antes do caminho, ele aponta sua direção. É isso que torna a pesquisa e o conhecimento científico possíveis. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 27).

Para Cunha (2007, p. 83), “o erro e a incerteza gabaritam os caminhos de investigação. Os conhecimentos construídos, são sempre provisórios, não há certezas permanentes”. Isso torna o percurso mais provocativo e motivador e, desse modo, capaz de aguçar a nossa curiosidade quando nos aventuramos pela estrada na busca do conhecimento, de modo específico, o conhecimento científico. Nesse sentido, o método, se compreendido como estratégia, encontra recursos, faz contornos, realiza investimentos e desvios, além de ser aberto, evolutivo, capaz de enfrentar o imprevisto e o novo, lida com risco, obstáculo, diversidade, necessitando a todo o momento de iniciativa, decisão e reflexão.

A pesquisa é complexa, porque é uma construção que vai acontecendo ao longo do processo da ação. Para Campos e Almeida (2019, p. 69) a complexidade “[...] caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação.”

A predominância de um pensamento complexo na produção do conhecimento científico demonstra as dificuldades do/a pesquisador/a em conseguir explicar os fenômenos pesquisados. Esses desafios estão presentes de modo particular nas ciências humanas, pois nesse campo específico, a pesquisa acontece quando o/a pesquisador/a consegue realizar uma investigação com os sujeitos e com os objetos de forma dinâmica.

A pesquisa em educação é um processo dinâmico e implica na construção de significados, a partir de múltiplas dimensões de interações com o mundo e revela a possibilidade da construção de conhecimentos, ação complexa e, por conseguinte, exige rigor metódico.

A pesquisa em educação é um processo dialógico constante entre pesquisador/a, sujeitos e objetos da pesquisa, no qual tanto o/a pesquisador/a quanto os sujeitos são transformados pelas atividades da pesquisa. Conforme Gerhardt e Souza (2009, p. 11), “o conhecimento humano caracteriza-se pela relação entre sujeito e objeto, podendo-se dizer que é uma relação

de apropriação”. Para as autoras, a complexidade do objeto a ser investigado, conhecido, determina o nível de intensidade desta apropriação do conhecimento produzido.

Compreendemos que método deve estar relacionado com a base da pesquisa e deve direcioná-la, condição que exige do/a pesquisador/a uma postura crítica e uma organização sistemática das etapas a serem trilhadas, para fazermos as escolhas de modo a tornar a investigação coerente.

Assim, optamos pela reflexão crítica e histórica, visto que “uma metodologia na perspectiva dialética se baseia em uma concepção de homem e de conhecimento na qual entende o homem como um ser ativo e de relações.” (VASCONCELLOS, 1992, p. 3). A criticidade é primordial na construção do conhecimento sobre as práticas pedagógicas, sejam elas em qualquer modalidade de ensino, pois nos oportuniza uma análise aprofundada sobre as ações de um determinado contexto social.

Nessa situação, evidenciamos as práticas pedagógicas nas instituições escolares, promovendo transformações de atitudes e comportamentos que, quando intencionadas e mediadas por meio da reflexão crítica sobre a prática educativa, é chamada de práxis. Assim, a praxidade se constitui, conforme Severino (2001, p. 17), “[...] exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos”.

Por conseguinte, “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos.” (FREIRE, 2015, p. 19). Assim, nos interpela o autor, ao dizer que como sujeitos históricos nos (re)formamos cotidianamente, logo, a prática pedagógica crítica infere o pensar certo e um movimento de diálogo permanente entre o fazer e o pensar sobre o que foi feito, tendo em vista o aperfeiçoamento das novas práticas.

A pesquisa educacional exige do/a pesquisador/a um olhar interpretativo e, segundo Ghedin e Franco (2011, p. 82-83), “[...] só é possível interpretar o que possui mais de um sentido. É a variedade deles que possibilita uma interpretação e uma significação das atribuições que dão sentido às coisas”.

Conforme asseveram Ghedin e Franco (2011, p. 104), é “difícil imaginar a utilização de procedimentos experimentais na pesquisa educacional, uma vez que não é factível tentar controlar variáveis ou mesmo estabelecer relações causais, pretendendo prever resultados”, porquanto, nas práticas educativas, os aspectos sociais e históricos, a dinâmica de organização dos eventos, a intencionalidade, as relações estabelecidas entre os sujeitos daquelas práticas, entre outros, imprimem a cada situação educativa um caráter singular.

Nessa investigação, optamos por realizar uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, porque compreendemos que tal opção nos permitiu alcançar a intelexção com nosso objeto de pesquisa.

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo e com o problema, com vistas a explicitá-los. Em geral, considera Gil (2016), a pesquisa exploratória envolve: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e c) análise de exemplos que estimulem a compreensão do objeto de estudo. O modelo de pesquisa do tipo exploratória se utiliza, principalmente, de técnicas de pesquisas qualitativas baseadas em observações e entrevistas. Isso se deve ao fato de que estas formas de pesquisar permitem explorar um problema de modo mais complexo.

A pesquisa qualitativa, por sua vez, preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Tem como característica: a objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis e oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa oferece ao/à pesquisador/a condições de interagir com os sujeitos e os campos de investigação, considerando os vários elementos que o constituem e segundo as descobertas que vão o determinando como sujeito pesquisador. Na pesquisa de abordagem qualitativa as interações entre objeto e pesquisador/a são inevitáveis, visto que a subjetividade de ambas as partes está imbricada no contexto da investigação.

Nas palavras de Rey (2005 p. 24), a subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos mais diferentes espaços da sociedade em que se vive, pois ambos estão carregados de subjetividade. Além disso, as relações em que se estabelecem nessa forma de organização são denominadas de subjetividade social.

### 3.1 O desenvolvimento da pesquisa: procedimentos utilizados e participantes

Como ponto de partida, iniciamos o trabalho de investigação recorrendo às bases de dados das bibliotecas das universidades para a busca de produções científicas a respeito da temática em estudos.

Mediante as dissertações e teses encontradas no Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a temática em estudo, procedemos com a realização do Estado da Questão, que subsidiou o processo de investigação da presente pesquisa, contribuindo para a construção do conhecimento, conforme nos explica Nobrega-Therrien e Therrien, (2004).

Entre as pesquisas encontradas no EQ enfatizamos os estudos de: Antonelli, (2009), Fontes (2013), Lacerda (2016), Lima (2007), Minussi (2015), Oliveira (2015), Silva (2015), Vieira (2017) e Monteiro (2013), os quais realizaram estudos sobre as práticas pedagógicas exitosas, bem-sucedidas, emancipadoras, inovadoras, diferenciadas e significativas no contexto da Educação Básica.

Nos achados específicos sobre as práticas reconhecidas pelo Prêmio Professores do Brasil, localizamos os estudos de Ferreira (2015), Koga (2009), Peres (2016), Voigt (2016), que tratam da espetacularização da carreira docente, magistério e distinção, experiências pedagógicas inclusivas, projetos escolares e participação da família.

As pesquisas referendadas nos permitiu a aproximação com o objeto de estudo, uma vez que a finalidade do EQ, se trata do momento singular que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema de pesquisa (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004).

Após essa etapa, percorremos o site do Prêmio Professores do Brasil e empreendemos uma pesquisa documental que “[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberem nenhum tratamento científico como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias entre outros materiais de divulgação.” (OLIVEIRA, 2015, p. 69).

O site do PPB enquanto fonte, nos permitiu o acesso a informações a respeito dos regulamentos, histórico das edições de 2005 a 2018, relatos de experiências, números de inscritos, parceiros, vídeos, listas dos educadores finalistas, valores distribuídos em premiações etc.



Além dos documentos disponíveis no site do PPB dialogamos com os/as professores/as vencedores/as do PPB nas edições de 2017 e 2018, que aceitaram colaborar conosco, por meio de entrevistas e questionários.

As entrevistas<sup>18</sup> semiestruturadas foram construídas tendo como referência os objetivos e a problemática da investigação. Nesse contexto, ao utilizarmos das entrevistas tivemos a possibilidade de compreender que:

[...] na vida cotidiana, estamos constantemente envolvidos em práticas sociais de construção de significados e de (re)construção de nossas identidades. A situação de entrevista vem oportunizar e facilitar a reflexão e a discussão sobre essas práticas, sobre quem somos e o que fazemos. Tal reflexão, por sua vez, pode propiciar mudanças e reconfigurações identitárias com maior agentividade da parte dos interagentes. Entrevistado e entrevistador participam dessas construções em conjunto. A escolha seja do momento, do tópico, dos entrevistados, das perguntas e respostas ou até mesmo da interpretação, é um processo interacional e ativo. (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 40-41).

Assim, entendemos que a entrevista tem potencial significativo para a construção dos dados, uma vez que se apresenta como um processo de interação e interlocução entre entrevistador/a e participantes/as da pesquisa. As entrevistas nos permitiu compreender as especificidades das práticas educativas, os percursos formativos, bem como os desdobramentos ocorridos após o reconhecimento de suas experiências exitosas, em suas vidas pessoais e profissionais, no cotidiano das escolas e na aprendizagem dos estudantes.

Com o intuito de subsidiar a nossa interlocução com os/as docentes, organizamos um roteiro semiestruturado para realizar as entrevistas porque compreendemos que ficaria mais fluida e que seria mais adequado para a aproximação entre entrevistadora e entrevistados/as. Sendo assim, as entrevistas seguiram o roteiro preestabelecido e o diálogo foi conduzido de forma respeitosa e em conformidade com as recomendações de Lüdke e André (1986, p. 35):

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

---

<sup>18</sup> Vide APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada.

Objetivamos com esse procedimento ouvir os/as educadores/as das diferentes regiões do Brasil que lecionam na Educação Básica compreendida pelas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental<sup>19</sup> que participaram do PPB nos anos de 2017 e 2018, sobre: 1) quais foram as mudanças ocorridas na vida profissional e pessoal após terem suas práticas pedagógicas reconhecidas através do Prêmio Professores do Brasil; 2) quais foram os desdobramentos que ocorreram após a premiação nas escolas onde atuam; 3) quais são os desafios encontrados no trabalho docente para a realização de práticas pedagógicas exitosas; 4) quais são os saberes necessários à prática educativa na opinião das professoras/as ganhadoras/as; e 5) qual é a concepção de prática educativa, prática pedagógica, práticas exitosas/emancipadoras e práxis.

A partir das informações contidas no Site do PPB, localizamos as listas<sup>20</sup> com os nomes dos/as 30 docentes finalistas e dos/as seis vencedores/as em nível nacional de cada categoria de ensino, sendo: dois docentes premiados/as na Educação Infantil nas etapas creche e pré-escola, dois no Ensino Fundamental: 1º ao 3º anos e 4º e 5º anos, um do Ensino Fundamental II, 6º ao 9º anos e um do Ensino Médio, para cada edição da premiação realizada. Com base nas informações das listas de docentes premiado/as identificamos os/as seis premiados/as na etapa nacional das edições de 2017 e 2018 conforme apresentamos no Quadro 4.

**Quadro 4 – Docentes vencedores/as da etapa nacional da edição do PPB em 2017 e 2018**

Região	Categoria	Município/UF	Título	Ano
Sudeste	Creche	São Paulo/SP	A escuta das vozes infantis: registro da busca pela prática	2017
Sul	Pré-escola	Canguçu/RS	Como nossos pais e com o jeito da nossa gente	2017
Sul	EF Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º)	Porto Alegre/RS	"Conta uma História?!" - um projeto pró-inclusão escolar literatura e acessibilidade	2017
Norte	EF (4º e 5º)	Rolim de Moura/RO	Projeto ler, escrever... Crescer!	2017
Sudeste	EF (6º ao 9º)	Minas Novas/MG	Festival de curtas, uma viagem às mil e uma noites de Malba Tahan	2017

<sup>19</sup> A Educação Infantil (EI), primeira etapa de ensino da Educação Básica compreende a creche ou instituições equivalentes para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade, já o Ensino Fundamental (EF), os anos iniciais do 1º aos 9º anos e o Ensino Médio (EM) da 1ª à 3ª séries, anos finais, conforme descreve os artigos 29, 30 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/2017/premiados-e-relatos-10-edicao-2017> e <https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/2018-home/premiados-e-relatos-11-edicao-2018>. Acesso em: 20 maio 2020.

Nordeste	Ensino Médio	Crato/CE	Revista Discentes: um sentido para a produção textual no Ensino Médio no estado do Ceará	2017
Nordeste	Creche	Lauro de Freitas/BA	Meu Cabelo, Minha Raiz!	2018
Sudeste	Pré-escola	Vitória/ES	Alfabetização na educação infantil: a dimensão simbólica da escrita	2018
Sudeste	EF Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º)	Uberlândia/MG	Diário de Ideias: Linhas de Experiências	2018
Nordeste	EF (4º e 5º)	Vitória de Santo Antão/CE	Cadê os indígenas nos livros didáticos? Têm indígenas em Pernambuco?	2018
Sudeste	EF (6º ao 9º)	Praia Grande/SP	Minhas Memórias: O embate de vozes na construção da identidade de alunos-Sujeitos	2018
Norte	EM	Belém/PA	Terra Firme: juventude periférica do extermínio ao protagonismo!	2018

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do Portal do PPB.

Constatamos ao observar as informações contidas no Quadro 4, que no ano de 2017 foram premiados dois docentes da Região Sudeste, sendo um da EI (creche) e um do EF (6º ao 9º), dois da Região Sul, sendo um da EI (pré-escola) e um do EF (1º, 2º e 3º), um do EF (4º e 5º) da Região Norte e um do EM da Região Nordeste, totalizando seis docentes cujas práticas são apontadas como as melhores do Brasil.

Na edição 2018, foram premiados/as três docentes da Região Sudeste, sendo um da EI pré-escola, do EF Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º) e um EF (6º ao 9º), dois da Região Nordeste, sendo um da EI creche e um do EF (4º e 5º), um da Região Norte do EM. Percebemos que nessas duas edições não houve vencedores/as entre os seis premiados/as na Região Centro Oeste, no entanto, houve docentes que se destacaram entre os 30 finalistas nessa região.

A partir dessas informações, entramos em contato com o Ministério de Educação (MEC) pelo telefone 0800 616161 para localizar os/as professores/as, mas não obtivemos as informações solicitadas. No segundo contato, via e-mail, na página do Ministério da Educação (MEC), pedimos que informassem a localização das escolas e regiões do Brasil dos/as educadores/as, contudo não tivemos o retorno.

Para termos acesso ao contato dos/as docentes, pesquisamos nos relatos de experiências dos/as professores/as disponíveis no site do PPB<sup>21</sup> e localizamos a cidade, o nome da escola e a região onde as práticas ocorreram. Dessa maneira, recorremos a pesquisa no Google e localizamos o endereço, telefone e e-mail das escolas. A partir dessas informações entramos em contato via telefone e e-mail e tivemos êxito com o retorno de dez educadores/as, sendo quatro finalistas da edição de 2017 e seis finalistas de 2018.

Contatamos os/as professores/as via e-mail enviando a carta de apresentação<sup>22</sup>, na qual explicitamos os objetivos da pesquisa e solicitamos a participação na pesquisa. Tivemos o aceite de oito educadores/as, sendo dois da edição de 2017 e seis da edição de 2018.

Após o primeiro contato tivemos o retorno de cinco docentes sendo, uma professora da Educação Infantil vencedora da categoria pré-escola na edição de 2017; duas professoras da Educação Infantil da categoria creche e pré-escola na edição 2018, uma professora do 1º ao 3º ano e um professor do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, vencedores da edição 2018.

A princípio estipulamos como critério de inclusão, os/as colaboradores/as que aceitaram nosso convite para participar da pesquisa. E, como critério de exclusão, aqueles/as que não responderem ao e-mail e/ou não aceitarem participar da pesquisa. Desse modo, contamos com a colaboração de cinco educadores/as, sendo um/a da Região Sul, dois da Região Sudeste e dois da Região Nordeste. Nas edições do prêmio de 2017 e 2018 foram contemplados docentes das regiões Norte e Centro Oeste. Assim, procedemos a realização das entrevistas conforme horários pré-agendados, de acordo com a disponibilidade dos/as docentes<sup>23</sup>.

Em virtude da pandemia causada pela COVID-19, as entrevistas transcorreram seguindo as orientações do distanciamento social e foram realizadas de forma remota pela plataforma *Skype*. Optamos pela utilização desta plataforma pela facilidade no uso deste recurso tecnológico e pela possibilidade de realizar a gravação das entrevistas.

No momento das entrevistas nos apresentamos, esclarecemos a seriedade do trabalho e nos comprometemos a agir tendo uma postura ética frente à construção dos dados. Solicitamos aos/às participantes que escolhessem um pseudônimo, tendo como referência pensadores da

---

<sup>21</sup> Disponível em: <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/2017/premiados-e-relatos-10-edicao-2017> e em: <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/2018-home/premiados-e-relatos-11-edicao-2018>. Acesso em: 20 maio 2020.

<sup>22</sup> Vide APÊNDICE B.

<sup>23</sup> Salientamos que as entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos/as participantes e o esclarecimento de que permaneceriam arquivadas durante o período de cinco anos após a conclusão da pesquisa, em um dispositivo USB utilizado única e exclusivamente para este fim, conforme orientações e recomendações do CEP. Esclarecemos aos/às docentes que poderiam desistir, a qualquer momento, de participarem da pesquisa, sem sofrerem qualquer prejuízo e sem serem coagidos/as a continuarem participando da pesquisa.

educação, os/as quais contribuíram ou contribuem com a formação dos/as docentes, para que não fossem identificados/as e eles /as concordaram em assinar o Termo de consentimento livre esclarecido<sup>24</sup>.

Embora a pesquisa não tenha sido submetida ao Conselho de Ética na Pesquisa (CEP), por entendermos que os relatos de experiências dos/as professores/as premiados/as estão disponíveis no site do Prêmio professores do Brasil (PPB), com identificação de seus nomes, escolas, cidades e região de origem, ressaltamos que, na condução das entrevistas e aplicação dos questionários procedemos com ética e responsabilidade, realizando as mesmas com o aceite dos docentes conforme dias e horários previamente agendados e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que garante a confiabilidade dos procedimentos metodológicos da pesquisa, enviado para o e-mail do/a participante antes de nos conceder a entrevista.

Após a realização e transcrições das entrevistas, consideramos pertinente a elaboração de um questionário<sup>25</sup> com o intuito de acrescentarmos informações quanto ao perfil dos/as docentes e para ampliar o diálogo com eles/as sobre algumas questões abordadas nas entrevistas, as quais consideramos, em alguns casos, parcialmente respondidas.

Assim, no segundo momento da pesquisa, entramos novamente em contato com os/as professores/as que concederam a entrevista e pedimos que respondessem ao questionário que foi elaborado no Google forms.

A pesquisa com abordagem qualitativa não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que possamos explorar novos enfoques, pois conforme explicita Tuzzo (2016, p. 130)

Pesquisar é como um raio de luz que ao iluminar um objeto nos oferece uma perspectiva, mas se a luz for aumentando poderemos ver outros ângulos, outros lados... e assim nossa percepção também vai sendo ampliada podendo mudar a nossa ideia quanto à forma, o tamanho, à cor. Pesquisar é escrever um soneto de luz. A luz que parte do objeto, mas que se concretiza na clareza de novas ideias de um universo multifacetado de pesquisas, de arte e de vida.

Nesse sentido, consideramos pertinente, naquele momento, dialogar com outros/as professores/as, incluindo os que atuavam no Ensino Médio, com a perspectiva de apreendermos se as ações realizadas por eles têm relação com os demais níveis de ensino. Assim, enviamos o

---

<sup>24</sup> Vide APÊNDICE C.

<sup>25</sup> Vide APÊNDICE D.

questionário para os cinco professores que já haviam participado das entrevistas e outros dois professores/as finalistas das edições de 2017 e 2018 totalizando, sete colaboradores/as. Apesar disso, após a transcrição e sistematização dos dados produzidos e da indicação de uma das professoras, membro da banca de qualificação, optamos por permanecer como professores da pesquisa, apenas com os cinco participantes que haviam participado das entrevistas<sup>26</sup>.

No quadro 5, apresentamos os/as docentes aos quais consideramos como participantes da pesquisa, de acordo com os pseudônimos escolhidos por eles/as, a categoria de ensino, a edição, o município e região brasileira de origem.

**Quadro 5 – Participantes da pesquisa**

<b>Participantes/ pseudônimo</b>	<b>Categorias de ensino</b>	<b>Ano/PPB</b>	<b>Município/UF</b>	<b>Entrevista/ Questionário</b>
Conceição Evaristo	Educação Infantil Creche (3 anos)	2018	Lauro de Freitas BA	Apenas entrevista
Lou Salomé	Ensino Fundamental I (1º ao 3º anos)	2017	Porto Alegre RS	Sim
Bakhtin	Educação Infantil Pré-escola (4 a 6 anos)	2018	Vitória ES	Sim
González Rey	Ensino Fundamental I (1º ao 3º anos)	2018	Uberlândia MG	Sim
Miguel Arroyo	Ensino Fundamental I (4º e 5º anos)	2018	Vitória de Santo Antão PE	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas e nos questionários desenvolvidos via Google Formulários julho/2021.

A partir da interlocução com os/as docentes, proveniente dos instrumentos, entrevistas e questionários, alcançamos a compreensão de suas experiências exitosas e suas especificidades; dos conceitos de: prática educativa, prática pedagógica, prática pedagógica transformadora/emancipadora, práxis e, ainda, das principais transformações ocorridas na vida

<sup>26</sup> Isso se deu devido a amplitude dos dados de pesquisa, considerando as limitações de tempo de uma pesquisa de mestrado, ainda mais em tempos de pandemia e pelo fato de que, como pesquisadora e professora, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocupam lugar significativo em nossa constituição como pessoa e profissional.

dos/as docentes, dos/as educandos/as e das escolas onde foram desenvolvidas as práticas premiadas pelo PPB.

As entrevistas foram gravadas e a posteriori reproduzidas inúmeras vezes para que fossem transcritas na íntegra e de forma atenta para realizarmos na etapa seguinte a análise de dados. Conforme nos lembra, Bastos e Santos (2013, p. 30), “sem esse mecanismo, não poderíamos realizar inferências sobre como as pessoas falam: suas pausas, inflexões, ênfases, como assimilam sistemas de coerência e constroem suas identidades, como lidam com relações de poder etc.”.

Ocorridas as transcrições das entrevistas, realizamos a textualização das respostas transformando-as em narrativas, pois, “para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 50). As transcrições das narrativas é uma estratégia utilizada para transformar as falas da linguagem verbal em um texto na linguagem escrita, tornando este sistematizado e coerente, de forma a apresentar leitura fluente e coesa, mantendo a estrutura original da entrevista.

Durante o processo de transcrição das entrevistas, o conteúdo gravado foi transformado em texto e os questionamentos previamente formulados no roteiro de entrevistas foram excluídos na textualização, visando reorganizar o texto e facilitar sua leitura e compreensão (MEIHY, 1996). Acreditamos que o momento da estruturação das narrativas é uma ação minuciosa por quê:

[...] é o momento em que o investigador tenta criar sentido, segundo determinados posicionamentos teóricos, a respeito daquilo que foi dito na interação entrevistado/narrador. Há, aqui, uma gama de decisões a serem tomadas (forma, ordem, estilo de apresentação e escolha de fragmentos da narrativa). Mais uma vez, o objetivo da pesquisa, os valores, os posicionamentos políticos e teóricos influem nas tomadas de decisão. (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 31).

Fizemos a opção por textualizar as entrevistas excluindo as perguntas do formulário semiestruturado, as interferências da pesquisadora e os vícios de linguagem característicos da oralidade. Desse modo, reorganizamos os discursos dos/as participantes, tão somente para tornar o texto mais compreensível a fim de facilitar uma leitura fluente das narrativas dos/as docentes.

Atentamo-nos pelas contribuições das narrativas dos/as colaboradores/as, pois nos possibilitou a reconstrução de sentidos e significados; construções singulares de processos identitário e da compreensão de culturas compartilhadas de determinadas realidades sociais.

Em função disso, por meio das contribuições procedentes da interlocução com os/as docentes percebemos as diferenças culturais e regionais na forma de se expressar, no vocabulário de cada participante, evidenciando assim suas singularidades (BASTOS; SANTOS, 2013).

### **3.2 Análise dos dados**

Para procedermos com a análise dos dados construídos a partir dos documentos disponibilizados no site do PPB, das entrevistas realizadas com os/as professores/as e do questionário, entendemos que para chegar ao conhecimento dos conceitos que engendram o objeto de estudo nessa pesquisa, é fundamental compreender os fatores sócio-históricos e os múltiplos condicionantes que interferem na vida dos sujeitos, bem como no contexto social onde estão inseridos.

Tais fatores influenciam no desenvolvimento da pesquisa, pois, conforme argumentam Ghedin e Franco (2011, p. 118), “a compreensão da realidade como processo histórico são princípios básicos da historicidade, esta concepção e os múltiplos fatores determinantes são frutos das forças contraditórias existentes”.

Nesse sentido, o conhecimento e a busca do significado do objeto de estudo são permeados pela compreensão da realidade e vão sendo transformados pelos conhecimentos adquiridos. Evidenciamos, a partir da análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes da pesquisa, as particularidades dessas ações educativas que aconteceram em diferentes regiões do Brasil e que foram reconhecidas como experiências de ensino exitosas no PPB nas edições de 2017 e 2018.

No que se refere ao contexto em que essas práticas pedagógicas foram desenvolvidas, nos interessamos também por compreender sobre a participação da comunidade do entorno das escolas, as contribuições da equipe gestora e da coordenação pedagógica, a participação dos colegas de trabalho, o interesse dos estudantes pelas atividades e as transformações resultantes dessas práticas, bem como a continuidade ou não das atividades premiadas pelo PPB.

A análise dos dados se respaldou na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Assim, para a realização da análise dos dados seguimos os princípios demarcados pelas seguintes etapas: 1) pré-análise – fase em que o/a pesquisador/a deve realizar uma organização inicial dos dados; 2) exploração do material – classificar os elementos obtidos, de modo a formar as categorias de análises conforme os objetivos da pesquisa; 3) inferência e interpretação dos dados – visando apreender as informações necessárias e alcançar os objetivos propostos na pesquisa (BARDIN, 2011, p. 47).



Iniciamos a análise a partir da leitura flutuante dos documentos disponíveis no site do Prêmio Professores do Brasil (PPB), para obtermos as primeiras impressões. Selecionamos documentos, tais como, relatos de experiências dos/as docentes premiados/as, regulamentos, edições históricas do período de 2005 a 2018 e vídeos os quais foram analisados para a construção de dados conforme os critérios utilizados para a análise.

Depois disso, as informações obtidas nas entrevistas e questionários foram analisadas e classificadas conforme os objetivos e os critérios de categorização. Para tanto, os objetos a serem classificados foram associados a um conjunto de critérios, aos quais haja semelhanças em suas significações, estabelecendo assim as categorias. Nessa ação o/a pesquisador/a deve atribuir valores às categorias, pois estas serão analisadas posteriormente, tendo como referência os conceitos, fazendo equivalência ou a exclusão de dados que não foram utilizados de acordo com as regras previamente estabelecidas.

Categorizar implica em classificar elementos em grupos segundo os dados que se assemelham, ou seja, é um agrupamento de dados que têm algo em comum e, de acordo com Bardin (2011, p. 202):

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Nesse sentido, criamos a priori seis categorias que orientaram a análise dos dados: 1) Perfil desses professores, suas trajetórias formativas e profissionais; 2) Especificidades das práticas pedagógicas dos/as professores/as premiados/as; 3) Práticas educativas, práticas pedagógicas, práticas pedagógicas exitosas, emancipadoras e práxis; 4) Saberes necessários às práticas educativas dos docentes na visão dos professores/as vencedores/as; 5) Desdobramentos das práticas pedagógicas na vida dos docentes, dos estudantes e nas instituições de ensino onde as experiências educativas foram realizadas e 6) Contribuições da formação inicial e contínua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas.

A multiplicidade de coletas que a pesquisa qualitativa permite, gera a possibilidade de triangulação por meio da construção dos dados – análise documentos site PPB (2017 e 2018), entrevistas e questionários – condição que nos permitiu conhecer o PPB e dialogarmos com educadores e educadoras das cinco regiões brasileiras sobre as experiências pedagógicas realizadas nas escolas onde atuam; os desafios enfrentados e as inúmeras demandas que o trabalho docente exige; as mudanças ocorridas na vida pessoal e profissional deles/as após

terem suas práticas visibilizadas em nível nacional; além de identificarmos os impactos da formação contínua na realização de práticas exitosas e o apoio das equipes gestoras das escolas no desenvolvimento das ações pedagógicas entre outros.

#### 4 A PESQUISA EM DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS EXITOSAS

O propósito desta seção consiste na discussão e análise dos achados da pesquisa no que concerne ao nosso objeto de estudo: as práticas pedagógicas exitosas no âmbito da Educação Básica de escolas públicas das diferentes regiões do Brasil, sendo estas reconhecidas e visibilizadas no cenário nacional nos anos de 2017 e 2018, por meio do Prêmio Professores do Brasil (PPB), organizado pelo Ministério da Educação MEC.

Para isso, com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), apresentamos as análises construídas por meio da triangulação dos dados obtidos: documentos disponíveis no site PPB referentes aos anos de 2017 e 2018; entrevistas semiestruturadas online realizadas com os 5 participantes da pesquisa e o questionário, que foi respondido por 4 dos participantes. Estas informações, cuja centralidade está na própria fala dos educadores/as premiados/as, foram analisadas em diálogo com os diferentes autores/as que nos auxiliaram no desenvolvimento desta investigação: Bardin (2011), Bastos e Santos, (2013), Brandão (1981), Campos (2010, 2016), Campos e Almeida (2019), Campos e Melo (2019), Dourado (2015), Franco (2008, 2012, 2015, 2016, 2017), Freire (2010, 2015), Ghedin e Franco (2011), Gil (2016), Minayo (2007), Leite (2012), Sacristán (1999), entre outros.

A discussão foi organizada por meio de seis categorias de análise que emergiram do estudo do *corpus* de pesquisa e que evidenciam o objetivo proposto, a saber: 1) Perfil dos/as professores/as, suas trajetórias formativas e profissionais; 2) Especificidades das práticas pedagógicas dos/as professores/as premiados/as; 3) Práticas educativas, práticas pedagógicas, práticas pedagógicas exitosas, emancipadoras e práxis; 4) Saberes necessários às práticas educativas dos docentes na visão dos professores/as vencedores/as; 5) Desdobramentos das práticas pedagógicas na vida dos docentes, dos estudantes e nas instituições de ensino onde as experiências educativas foram realizadas e 6) Contribuições da formação inicial e contínua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas.

Assim que, nessa seção faremos a análise da pesquisa apresentando as falas (informação verbal<sup>27</sup>) dos professores participantes.

---

<sup>27</sup> Serão citados trechos das falas dos professores participantes da pesquisa, que foram expressas nas entrevistas reflexivas (APÊNDICE A) e nos questionários (APÊNDICE D).

#### 4.1 O perfil dos professores/as premiados/as, suas trajetórias formativas e profissionais

Retratamos nesta categoria uma síntese sobre a história de vida dos/as docentes participantes da pesquisa, bem como os percursos formativos e profissionais que os constituem enquanto sujeitos históricos, ao longo do exercício da docência na Educação Básica. Dentre os/as doze professores/as premiados/as nacionalmente nas edições de 2017 e 2018, chegamos à cinco professores/as, os/as quais atuam nas etapas da Educação Infantil, Creche e Pré-escola e Ensino Fundamental I de 1º ao 3º ano e de 4º ao 5º ano.

Conceição Evaristo é docente da Educação Infantil na categoria Creche onde atua com crianças na faixa etária de três anos (G3<sup>28</sup>) no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, localizado no município de Lauro de Freitas – BA, Região Nordeste do Brasil. Desta região é também o professor Miguel Arroyo, docente do Ensino Fundamental II, na categoria 4º e 5º anos, que atua na Escola Municipal Santa Terezinha do Menino Jesus, localizada no Sítio Chã de Serraria, comunidade campesina, no município de Vitória de Santo Antão – PE.

Bakhtin e González Rey são da Região Sudeste. Bakhtin é professora da Educação Infantil na etapa da Pré-escola, no Centro de Educação Infantil Criarte – UFES, município de Vitória – ES. González Rey é docente do Ensino Fundamental I, Ciclo de Alfabetização 1º ao 3º ano, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia- Eseba/UFU, localizada na cidade de Uberlândia – MG.

Lou Salomé, por sua vez, é da Região Sul. Ela é professora do Ensino Fundamental I, Ciclo de Alfabetização 1º ao 3º ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dep. Marcirio Goulart Loureiro, Porto Alegre – RS.

Apresentamos no Quadro 6, informações sobre a faixa etária, estado civil, formação acadêmica, categoria de ensino atual, situação funcional. Essas informações nos permitem conhecer um pouco mais sobre quem são os/as colaboradores/as da pesquisa.

---

<sup>28</sup> Conforme a BNCC da Educação Infantil na etapa da Creche as crianças são enturmadas por agrupamentos de idades. O G3 corresponde ao grupo de crianças de 03 (três) a 04 (quatro) consideradas crianças pequenas. O G5 crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) que corresponde ao primeiro período da Educação Infantil. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 15 set. 2021.

**Quadro 6 – Perfil dos/as docentes participantes da pesquisa**

<b>Pseudônimo</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Atuação Profissional</b>	<b>Situação Funcional</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Etapa de Ensino atual</b>
<b>Conceição Evaristo</b>	31 a 40	Casada	Pedagogia	Especialização	Servidora Municipal	Efetiva	6 a 10 anos	EI Creche
<b>Lou Salomé</b>	41 a 50	Outra Situação	Educação Especial	Mestrado Profissional	Servidora Municipal	Efetiva	6 a 20 anos	EF (4º e 5º)
<b>Bakhtin</b>	31 a 40	Casada	Pedagogia	Doutorado	Servidora Federal	Efetiva	6 a 10 anos	EI Creche
<b>González Rey</b>	31 a 40	Casada	Pedagogia	Doutorado Educação	Servidora Federal	Efetiva	16 a 20 anos	EF (1º ao 3º)
<b>Miguel Arroyo</b>	26 a 30	Solteiro	Pedagogia	Mestrado Acadêmico	Servidor Municipal	Efetivo	1 a 5 anos	EF (4º e 5º)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas e questionários, em junho/2021.

Com relação à idade dos/as participantes três estão entre a faixa etária de 31 a 40 anos, um entre 41 a 50 anos e um entre 26 a 30 anos. No que diz respeito ao estado civil três são casadas, um solteiro e um em outra situação. Quanto à formação acadêmica, constatamos que a maioria dos/as docentes, quatro, cursaram Pedagogia e um Educação Especial, como curso de Graduação. Observamos que os/as cinco docentes realizaram seus cursos de graduação em Universidades públicas, sendo concluídas num período compreendido entre os anos de 1997 e 2016.

Nos cursos de Pós-Graduação lato sensu e stricto sensu, notamos que um docente possui curso de especialização, dois têm especialização em nível de Mestrado Profissional e Acadêmico e dois em nível de Doutorado, sendo um em Educação e a outra em Psicologia. Quanto às áreas do conhecimento dos cursos de Pós-Graduação, observamos que estes contemplaram as temáticas da Educação e Educação Inclusiva, Interdisciplinaridade, Educação Contemporânea, Psicopedagogia clínica e institucional.

O espaço de tempo de realização dos cursos em nível de Pós-graduação compreendeu o período de 2006 a 2020, em diferentes instituições de ensino públicas do Brasil. Os/as docentes são atuantes em instituições públicas, sendo que três são servidores/as da rede municipal e dois da rede federal de ensino; todos são servidores/as efetivos.

A jornada de trabalho dos/as cinco docentes é de 40 horas semanais, sendo que para dois prevalece o regime de dedicação exclusiva, exercendo outras atividades como a pesquisa, extensão e a coordenação de programas de formações de professores, dentre outras ações.

O tempo de exercício na docência varia de cinco a vinte anos. Verificamos que três docentes possuem experiência como professor na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Superior, um docente atua no Ensino Fundamental I e II e outra na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Atualmente, dois docentes atuam na Educação Infantil na etapa da Creche e três no Ensino Fundamental I, sendo um de 1º ao 3º ano e dois de 4º a 5º anos.

Perguntamos aos docentes se além do exercício da docência exerciam outra atividade profissional, e verificamos que Conceição Evaristo trabalha em dois turnos como servidora efetiva na rede municipal, Lou Salomé e Miguel Arroyo não exercem outras atividades profissionais e duas professoras nos informaram que atuam também

[...] na Coordenação de Programa Institucional na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura na Universidade Federal de Uberlândia, 20h semanais – ação de formação de professores, publicações, Jornal e outras ações. (GONZÁLES REY).

Além da docência, na pesquisa e extensão, aproximadamente entre 10 e 15 horas. (BAKHTIN).

No que diz respeito aos aspectos inerentes às suas práticas pedagógicas e aos desafios encontrados no exercício da docência, perguntamos o quanto os/as docentes acreditam que a jornada de trabalho impacta na qualidade de suas práticas docentes. Considerando uma escala de 1 a 5 para atribuir valores, como respostas três docentes assinalaram a pontuação 5, um a pontuação 4 e outro docente não sabemos, pois não respondeu ao questionário.

Observamos nas respostas dos/as docentes que a jornada de trabalho excessiva traz impactos no desenvolvimento e na qualidade das práticas docentes no contexto da escola. Nesse sentido, consideramos essencial compreender o contexto que envolve a intensificação do trabalho docente, seja no interior da jornada de trabalho remunerada ou fora dela, condição que nos remete a analisar os impactos do aumento do volume de atividades docentes.

No Brasil, a pesquisa Trabalho e Educação no Brasil (TDEBB)<sup>29</sup>, em sua primeira etapa, realizada com professores da Educação Básica de escolas públicas de sete estados entre 2009 e 2010, verificou um alto índice de intensificação do trabalho docente, considerando, principalmente, a carga de trabalho docente fora da escola. Arroyo et al. (2004), identifica a intensificação do trabalho enquanto característica da profissão docente. De acordo com o autor:

---

<sup>29</sup> Disponível em:

[https://gestrado.net.br/wpcontent/uploads/2020/08/SinopseSurveyNacional\\_TDEBB\\_Gestrado.pdf](https://gestrado.net.br/wpcontent/uploads/2020/08/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf).

Acesso em: 15 set. 2021.

[...] Os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não nos damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida profissional. É o outro em nós. (ARROYO et al., 2004, p. 27).

De acordo com Tardiff e Lessard (2014, p. 135), ao discutirem a intensificação do trabalho docente no contexto canadense, informam que:

À noite, nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho, preparam aulas, deveres de casa, documentação, o material pedagógico e as provas, assumindo ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos. Procuram também os pais, para solicitar sua colaboração. Muito poucos professores afirmam não fazer nenhuma correção. No Canadá, 25% dedicam mais de 11 horas por semana às tarefas escolares depois das aulas, 30% lhes dedicam de uma a cinco horas e 40%, de seis a dez horas. Contudo, a intensificação do trabalho não tem se manifestado apenas no trabalho extraclasse, como se fosse algo inerente à profissão.

Corroborando com as preocupações de Tardiff e Lessard (2014), no que diz respeito aos impactos da intensificação do trabalho docente, Oliveira e Vieira (2012, p. 173), asseveram que: “[...] a intensificação do trabalho que ocorre no interior da jornada remunerada é bastante preocupante por se tratar, em geral, de estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração”.

Além disso, são atribuídas outras atividades que passam a ser entendidas como responsabilidades docentes. Muitas delas, de caráter burocrático, resultam no aumento do volume de tarefas docentes, embora, o tempo destinado à sua realização não aumente na mesma proporção. Como consequência do aprofundamento da intensificação do trabalho do professor, de acordo com Oliveira e Vieira (2012, p. 173), “[...] observa-se um comprometimento do trabalhador que faz com que assuma para si a responsabilidade pelos resultados do trabalho e da instituição, o que pode ser considerado processo de autointensificação do trabalho”.

No Brasil, o magistério na educação é exercido majoritariamente por mulheres<sup>30</sup>, condição que atribui maior sobrecarga a intensificação e prolongamento de atividades para além da escola

---

<sup>30</sup> Segundo o Censo Escolar de 2020, as mulheres são maioria entre os 2.189.005 docentes da Educação Básica. Na educação infantil, elas representam 96,4%; nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, correspondem, respectivamente, a 88,1% e 66,8%; e, no ensino médio, elas representam 57,8% do total de docentes. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 15 set. 2021.

[...] tendo em vista a predominância de mulheres no magistério, sobre as quais ainda recaem, majoritariamente, as tarefas domésticas e da educação dos filhos, constata-se que as professoras têm suas jornadas de trabalho ampliadas, configurando-se a dupla carga de trabalho das mulheres – no lar e fora do lar, podendo levá-las à exaustão, ao adoecimento, entre outros prejuízos e comprometimentos a sua qualidade de vida. (TEIXEIRA, 2010, p. 35).

A exploração invisível também tem relação com o processo histórico de expropriação das condições objetivas de realização do trabalho e que a ampliação e intensificação da jornada acaba não sendo remunerada. Nesse sentido, pedimos aos/às docentes que se manifestassem e atribuíssem com relação à satisfação com a remuneração recebida pelo exercício da docência, usando uma escala de 1 a 5. Dois docentes assinalaram a pontuação 5, dois a pontuação 3 e um não respondeu ao questionário.

A pesquisa realizada por Lapo e Bueno (2003) evidenciou que os baixos salários, a precariedade das condições de trabalho, a insatisfação e o desprestígio profissional estão entre os fatores que promovem o desencanto com a profissão e, em muitos casos, ocasionam o adoecimento e abandono do magistério.

As dificuldades e tensões enfrentadas no cotidiano do trabalho docente, impactam o desempenho da função de ensinar e intensifica-se com os baixos salários<sup>31</sup> que os/as professores/as recebem. Sendo que, grande parte deles/as, a fim de viabilizar uma melhor qualidade de vida para suas famílias, atua em dois ou até três turnos diários de trabalho, em geral, na condição contratados/as.

Esta situação os/as obriga, muitas vezes, a aceitarem as aulas disponíveis em estabelecimentos diferentes, dispersando esforços e se deslocando, às vezes num único turno, entre escolas distantes umas das outras. Trabalhando em várias escolas, os/as docentes também são chamados a atenderem a diferentes demandas das direções dos estabelecimentos, cada qual com normas, projetos e interesses próprios, o que intensifica ainda mais as suas dificuldades e enfrentamentos.

A precarização do trabalho docente é discutida por Ludke e Boing (2004) pelo viés do conceito de profissão. Os autores afirmam que a ideia de que houve um retrocesso no processo de profissionalização docente, caracterizando-se uma “desprofissionalização”. Para explicar tal hipótese eles apontam, no sentido positivo da profissionalização, que os/as professores/as

---

<sup>31</sup> Segundo o Ministério da Educação, o piso salarial dos profissionais da rede pública da Educação Básica em início de carreira é de R\$ 2.886,24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/piso-salarial-do-professor>. Acesso em: 15 set. 2021.



expressam em suas declarações sentimentos de responsabilidade sobre seu trabalho e buscam na formação permanente aprimorarem o trabalho que realizam.

Constatamos a assertiva dos autores nas respostas apresentadas pelos/as professores/as com relação à formação profissional deles/as, quando no questionário, perguntamos sobre os motivos para participarem ou não de cursos de formação contínua. Dentre as repostas destacamos as seguintes falas:

Busca constante por novas aprendizagens e trocas de ideias no campo da educação. Atualização de saberes e compartilhamento de experiências. (GONZÁLES REY).

Atualização de saberes e compartilhamento de experiências. (BAKHTIN).

Um professor deve estar sempre estudando, buscando explicações e possibilidades para melhorar sua prática educativa, para contemplar a todos os estudantes e suas formas de aprender e expressar conhecimento. (LOU SALOMÉ).

Participo de cursos de formação contínua, pois acredito que: a) somos sujeitos inconclusos e que coletivamente necessitamos seguir pensar-refletir sobre nossas práticas; b) a interação e socialização de saberes somam no desenvolvimento teórico-prático das práticas pedagógicas docentes. (MIGUEL ARROYO).

A partir dessas informações, inferimos que estes/as educadores/as valorizam a formação inicial e permanente em seu percurso profissional, um dos pressupostos elementares para o desenvolvimento profissional docente e a implementação de práticas pedagógicas que transformam a educação e a vida dos/as educandos/as, tal como nos dizem Freire (2015), Imbernón (2012), Melo e Campos (2019). Entretanto, a obrigatoriedade na participação dos cursos de formação contínua oferecidos de forma sistematizada pelas escolas, também é algo interfere na escolha dos/as professores/as em fazer parte ou não destes momentos.

Os/as professores/as apontaram a jornada de trabalho como um fator impactante na qualidade de suas práticas pedagógicas, uma vez que quanto maior a demanda de tempo dedicado ao exercício da docência, menos tempo para o planejamento das ações educativas, para a dedicação à formação contínua e para as atividades de descanso e lazer.

Depreendemos que os/as educadores/as com o maior grau de instrução acadêmica são mais bem remunerados/as, tendo em vista que a titulação agrega aumento de salário, abrindo também a possibilidades de desenvolver outras ações, como foram mencionadas por dois docentes.

Apreendemos por meio das entrevistas e das respostas obtidas nos questionários, aspectos da singularidade dos sujeitos que se constituem como docentes, da vida de cada um, de suas práticas que se concretizaram como ferramentas para a emancipação tanto dos/as educandos/as como dos/as educadores/as. Suas respostas dizem sobre quem são, sobre os lugares onde vivem e atuam.

O professor Bakhtin relatou como as experiências significativas vividas por ele ao longo de sua trajetória, afetaram profundamente sua identidade pessoal e profissional, tanto que por ter vivido uma situação desafiadora na infância com relação a seu próprio processo de alfabetização, hoje atua como professor alfabetizador (LARROSA, 2002).

[...] Porque eu sou filha de pais analfabetos. Fui criada só pela minha mãe, e a alfabetização tem muita relação com a minha história de vida, então para mim é muito importante. Fui para a primeira série sem aprender a ler e escrever chorava porque eu queria aprender a ler e escrever. [...] Tem essa história de ser criada só pela minha mãe, de ter sempre lutado para chegar aonde cheguei, de passar e ter sempre estudado na escola pública, passar na universidade, sempre estudei na escola pública. Então, para eu conquistar um prêmio e ganhar na categoria nacional e ainda sobre o tema que eu amo para mim foi maravilhoso. (BAKHTIN).

Gonzáles Rey, por sua vez traz ânimo, engajamento e coragem em sua fala, evidenciando uma pedagogia da esperança, como nos ensina Freire (1997), que vê e acredita no potencial transformador da Educação.

[...] Toda minha vida e experiência profissional sempre fui muito estudiosa, buscando sempre os caminhos de compreender esse mundo que a gente vive compreender como as crianças aprendem, compreender essas inquietações dos estudantes, as suas experiências. [...] Acreditem nas suas ideias, acreditem no seu potencial, nas suas dificuldades, se escutem, se permitam errar, se permitam descobrir novas possibilidades no âmbito da escuta de si mesmo, na escuta do outro e desnaturalizar o olhar frente às situações que vivem. Vamos começar a perguntar, a questionar, porque isso, porque isso está dessa forma, o que mais é possível fazer para alcançar a aprendizagem, o desenvolvimento dos estudantes, dos professores. Vamos juntos transformar a educação. É possível, nós temos feito isso a passos largos, nem de formiguinha é... Então é possível, é possível transformar por meio de uma educação emancipadora, por meio de uma educação que seja humana que trabalhe esse lado das potencialidades humanas, das dificuldades das facilidades, então eu diria que nós somos seres de ideias e ideias que podem ser colocadas em práticas transformando a educação, transformando a nós mesmos e somos uma união. (GONZÁLES REY).

Sobre sua experiência pedagógica, Conceição Evaristo evidencia o lugar de onde veio e sua ancestralidade como condições essenciais para a construção do projeto que desenvolveu com as crianças e pela qual foi premiada.

Minha experiência pedagógica perpassa por um trabalho de coletividade. Não trabalho sozinha no Djalma Ramos. Eu venho de um coletivo de professoras, um coletivo de professoras pretas, que começa a perceber que apesar da gente viver entre o quilombo Quingoma, apesar da gente morar perto da Aldeia Thafane e em sua grande maioria as crianças as professoras serem negras, a gente não tinha nenhum trabalho voltado para Negritude. A partir do trabalho de uma colega a gente começa a se questionar qual era a prática que a gente estava trabalhando no CEMEI Doutor Djalma Ramos. Isso de forma coletiva, sem imposição da Direção, da Coordenação, respeitando o diálogo e a autonomia desse professorado. Então, a partir desses diálogos a gente começa a traçar uma concepção que eu chamo de uma concepção afro feminina que é cunhada mesmo a partir de uma educação antirracista e eu falo de educação antirracista para bebês porque lá a gente atende de berçário até o Grupo 5. Então, quando eu falo da minha prática eu falo muito desse coletivo. No coletivo de professoras a gente começou a entender que nenhum projeto é feito sozinho, então não tem como fazer esse projeto só dentro da sala de aula, então, assim a gente partilhou esse projeto com todos os integrantes da escola e aí, nessa partilha, eles podiam opinar, criticar, interferir. Essa coletividade é uma primazia, é uma educação para as diferenças, é uma educação antirracista para a infância. Para a infância dessas crianças que são tão inviabilizadas nas mídias, nos desenhos, enfim, para que as crianças pretas possam construir seu protagonismo. (CONCEIÇÃO EVARISTO).

No diálogo com a professora identificamos a ênfase do trabalho coletivo na escola como importante para o êxito de seu projeto. A professora traz à luz o potencial de mudança e transformação gerado pelo trabalho em grupo e não de forma solitária, como geralmente ocorre.

O professor Miguel Arroyo explicita detalhes importantes sobre sua trajetória pessoal, marcada pela vida no campo e pela desigualdade social. Dá ênfase a importância de haver políticas públicas voltadas à valorização das escolas do campo; cita o potencial transformador das práticas pedagógicas, no sentido de desenvolver sujeitos críticos e ressalta o valor das formações contínuas que possibilitam que os/as professores/as possam ressignificar suas práticas continuamente.

Eu falo de território campesino marcado historicamente por desigualdades desde a qualificação de professores, formação de professores, desde os recursos, desde um olhar sensível para essas escolas do campo. Então, primeiro eu parto do princípio de fomentar a importância de políticas públicas, falta políticas públicas que reconheçam essas escolas do campo e as escolas multisseriadas enquanto um território de direito, ela implica muitas vezes, no não fomento de práticas exitosas. Outro elemento que considero ser bastante importante configura de fato a prática pedagógica, ela ter sentido e gerar uma

transformação, é a relação dialogada, crítica entre escola comunidade, escola, pais e responsáveis. É essa perspectiva de parceria de coletividade que considero ser muitas vezes um desafio que pode gerar impasses, que pode inviabilizar. Mas, a gente é prova que pode romper, que pode sim gerar algum impacto no não desenvolvimento de práticas, seriam essas duas questões que eu pontuo. E considerar a formação docente, essa formação docente contínua enquanto sendo muitas vezes um desafio que pode gerar uma dificuldade no que diz respeito à ressignificação de práticas gerando aí reflexão, autoria e êxito nas suas ações. Então, pensar políticas públicas, pensar esse próprio processo de relação entre escola e comunidade como um todo e fomentar também investimentos na formação contínua, na formação permanente do professor são desafios que se apresentam no processo de um exercício de práticas pedagógicas exitosas que garantam a transformação e a criticidade dos sujeitos dos sujeitos envolvidos. (MIGUEL ARROYO).

Por fim, Lou Salomé nos conta um pouco sobre a repercussão da premiação em sua vida. A professora evidencia também o poder do trabalho em grupo no âmbito da docência e detalha as transformações vividas após a participação no PPB, que possibilitou, inclusive reestruturar sua prática profissional.

Eu abri meus horizontes porque eu conheci no prêmio pessoas de todas as regiões do país que agente às vezes não tem acesso e nem imagina os modos de vida nos vários estados dentro do Brasil. Pessoalmente eu agreguei amigos e amigas que são pessoas pró-educação e professores que estão buscando sempre práticas educativas diferenciadas e exitosas. E essa rede de relacionamento nos nutre e nos dá maior condição de entender o Brasil como um todo. Conheci gente de todo país. Entrei em contato com práticas exitosas. Tive a oportunidade de conhecer uma realidade de ensino da Europa, de uma ilha onde tivemos tratamento de professores, é muito importante. Tive reconhecimento das escolas de Ensino Fundamental que o projeto teve visibilidade. Eu estruturei melhor a minha modalidade de trabalho em projetos que gerou esse outro projeto que já estou assim arrumando as malas para passar num país diferente que vai me ajudar qualificar, então muita coisa mudou. Então, todos esses pequenos passos, do projeto, de se inscrever, de ganhar, muda tudo, é passo a passo. O caminho se faz ao caminhar e eu acho que buscar práticas exitosas te faz caminhar para bem longe. (LOU SALOMÉ).

Como vimos, considerando que somos sujeitos constituídos histórica e culturalmente, cada experiência vivida, dotada de sentido, marca a pessoa indelevelmente e condiciona seu processo de constituição identitária, inclusive sua identidade profissional que se define e deve ser aprimorada continuamente com a formação permanente. Considera Campos (2010), nesse sentido, que é preciso reconhecer a “dimensão humana da docência” e, para tanto, é necessário:

[...] admiti-la, assumi-la histórica e socialmente constituída e, por conseguinte, como parte integrante da identidade do professor e da sua atuação profissional [...] é ao mesmo tempo uma ação humana e humanizadora, portanto, a

singularidade, a beleza, a marca indelével da docência está na sua condição humana que se materializa no exercício atento, comprometido, do professor assumido consigo mesmo e com o outro. (CAMPOS, 2010, p. 77 e 248).

Além disso, destacamos que ao considerarmos as declarações docentes sobre a jornada de trabalho, a participação em formações contínuas, muitas vezes obrigatórias e formatadas e a remuneração pelo trabalho docente, podemos ver a contradição presente no exercício dessa profissão. Apesar deles/as trazerem relatos que evidenciam o vínculo afetivo e compromisso com a profissão docente, as crises e insatisfações também se fazem presente, revelando a complexidade dessa profissão e a precarização da profissão exacerbada pelas condições impostas por políticas conservadoras, liberais que expressam a lógica capitalista em vigência.

#### **4.2 Especificidades das práticas pedagógicas dos/as professores/as premiados/as**

O foco desta categoria é a apresentação das práticas pedagógicas dos/as professores/as participantes da pesquisa selecionados/as, conforme os critérios descritos na metodologia.

A experiência pedagógica de Conceição Evaristo, intitulada: “*Meu cabelo, minha raiz*”, teve por objetivo fomentar a construção identitária das crianças da Creche. O planejamento das atividades baseou-se nas contribuições de Gomes (2002) e Macedo (2013) e mediante a elaboração de atividades lúdicas e em uma linguagem acessível à faixa etária, a professora apresentou a história da África, origem da nossa ancestralidade, reconhecendo as características oriundas dos/as afrodescendentes e suas influências em nosso país, para que as crianças se reconheçam como parte da cultura africana.

Participaram desta experiência pedagógica as crianças do G3 e do G5<sup>32</sup>, no período de junho a novembro de 2017, por meio de atividades como: contação de histórias, apresentações culturais, pintar o corpo, relaxar com água, modelar com argila, dançar, cozinhar e de se embelezar, visando que as crianças tivessem a oportunidade de representar e se expressar através de diferentes papéis, as variadas linguagens que compõem a formação do sujeito.

Na avaliação de sua prática, Conceição Evaristo relatou que:

Os resultados indicaram que pensar e executar uma proposta pedagógica que contemple a diversidade em nossa sociedade nos auxilia na valorização do sujeito, sobretudo aquele em formação, como é o caso das nossas crianças pequenas de 3 a 4 anos, que estão na primeira infância, pois elas têm a oportunidade de resgatar e valorizar sua cultura, respeitando e construindo suas marcas identitárias. Tivemos a possibilidade de construir um percurso

---

<sup>32</sup> G3: grupo de crianças de 3 a 4 anos. G5: grupo de crianças de 4 a 5 anos.

por nossas ancestralidades, onde pudemos admirá-las, nos reconhecer e nos apropriar de nossa cultura afro-brasileira. Durante os nossos diálogos permanentes, a maioria dos pais estavam motivados com as atividades e começavam a compreender a importância de as crianças participarem do projeto. (CONCEIÇÃO EVARISTO).

Nesta prática, destacamos a importância do currículo e das práticas pedagógicas pensadas a partir da diversidade, rejeitando qualquer forma de discriminação na construção identitária dos/as educandos/as. Porquanto, nos assevera Freire (2015, p. 37), “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Destacamos também a participação e envolvimento das famílias das crianças no projeto realizado. Isso revela que para além de efetivar uma prática pedagógica, por meio da experiência desenvolvida, Conceição Evaristo pôde materializar processos educacionais que extrapolaram os muros da escola, estreitando os laços entre família e escola, instâncias fundamentais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, especialmente as menores.

A professora Bakhtin desenvolveu como experiência pedagógica o projeto: “*Alfabetização na educação infantil: a dimensão simbólica da escrita*”. O trabalho teve como propósito possibilitar que as crianças de 5 e 6 anos descobrissem as primeiras manifestações gráficas ainda na Educação Infantil. Nessa prática, a professora considerou: a valorização da escrita e dos números como uma produção histórico-cultural; a apropriação do sistema de escrita; a compreensão da ideia de símbolo, de como os seres humanos construíram o sistema de escrita como usamos hoje; a necessidade e a função de registro da escrita; a ideia de que as letras representam os sons da fala e que usamos as letras do alfabeto para escrever qualquer palavra.

Por isso, Bakhtin planejou atividades envolvendo os sistemas de escrita: pictográfico, ideográfico e alfabético; pinturas rupestres, símbolos, marcas, logomarcas, alfabeto (história, nomes e formas das letras); histórias e sons explorando o diálogo da linguagem verbal com a musical; pesquisas e filmes sobre a história da escrita e a vida dos povos das cavernas e dos sistemas ideográficos usados hoje como placas de trânsito, placas de banheiro, logomarcas, placas de locais públicos. Sobre o projeto realizado, a professora diz:

O que eu destacaria de diferente é justamente essa concepção de como a criança se apropria da linguagem. Eu trouxe uma questão pouco debatida na Educação Infantil e isso traz muita confusão na prática do professor. Eu acredito que a Educação Infantil, contribui com o processo de alfabetização,

porque a linguagem verbal é uma das linguagens que é direito da criança. Muitas vezes, quando a gente fala alfabetização na Educação Infantil parecem conceitos que não dialogam. Partindo de um diferencial com o projeto, quis trazer como nós professores da Educação Infantil, devemos contribuir com o trabalho com a linguagem verbal e de que forma. O diferencial não é naquela perspectiva mecanicista, mas mostrando a dimensão simbólica, um princípio importante do nosso Sistema de Escrita Alfabético SEA. Fizemos uma parceria com o PIBID de música, trabalhamos com histórias e sons, a questão das onomatopeias, o que foi muito bacana, porque aqueles símbolos representava um som. Eles pensavam um som e que símbolo poderia ser escrito para aquele som, criaram histórias colocando aqueles sons, buscamos instrumentos que pudesse representar várias transposições. E isso eu acredito que essa concepção de alfabetização, de linguagem é um diferencial no projeto. O projeto permitiu confirmar a possibilidade de iniciar o processo de alfabetização na educação infantil, sem negligenciar um trabalho sistematizado com a linguagem verbal, mas também sem privilegiar apenas essa linguagem, pois as vivências buscaram abarcar outras linguagens, visto que as manifestações infantis envolvem: a representação, o simbolismo, a oralidade ou a gestualidade e a construção do pensamento. (BAKHTIN).

A prática pedagógica “*Diário de Ideias: Linhas de Experiências*” da docente Gonzáles Rey foi realizada em uma turma de 1º ano com 15 aprendizes na idade de 5 e 6 anos, com o apoio dos/das familiares responsáveis. De acordo com a professora, a ação objetivou:

[...] criar um espaço para registro da escrita e da leitura de mundo pela criança, entrelaçar as propostas do trabalho pedagógico com as experiências da vida dos aprendizes e oportunizar às crianças a compreensão da leitura e da escrita como processos de comunicação e expressão. (GONZÁLES REY).

Ao criar um espaço personalizado para o registro das experiências, denominado como Diário de Bordo, a educadora afirma romper com o caráter utilitário da leitura e da escrita, incluindo o protagonismo das crianças com os registros da leitura e da escrita sobre o mundo, a partir de narrativas sobre suas vivências.

Por meio do diário de bordo as crianças registraram relatos de suas histórias de vidas; seus gostos e preferências; as necessidades, dificuldades e potencialidades de aprendizagem, bem como, situações relacionadas a aspectos afetivo-emocionais. Foi possível observar o registro de palavras, frases e/ou textos, criação de novas palavras, invenção de histórias que também podem ter sido transformadas, curiosidades, interesses por temas diversos para pesquisas, elaborações pessoais a partir de investigações, dentre outros.

Além disso, os/as estudantes fizeram representações por meio de desenhos, recortes e colagens de imagens, fotos, rótulos de embalagens e ilustrações conforme as individualidades de cada um. Para a educadora a experiência dos registros no Diário de Ideias contribui com a:

[...] efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, conectando as experiências da criança com o contexto escolar, em um processo de leitura de mundo, conhecimento de si mesma, potencializando a qualidade de atuação com a leitura e a escrita no exercício protagonista da criança na sociedade. Assim como o trabalho com o diário de bordo favoreceu o envolvimento dos familiares dos aprendizes com o processo de aprendizagem das crianças e oportunizou a observação e o acompanhamento conjunto dos interesses, gostos, preferências, potencialidades, dificuldades e necessidades das crianças. No que se refere ao trabalho pedagógico, a experiência com o Diário de ideias trouxe a importância do papel ativo das crianças como sujeitos do processo de ensinar e aprender, tendo em vista a participação de todos na proposição de ações a serem empreendidas no contexto escolar, no exercício da leitura e da escrita como processos de comunicação, expressão e desenvolvimento humano. (GONZÁLES REY).

Mais do que criar um espaço para que a criança representasse pela leitura e outras linguagens, a forma como apreende o mundo, González Rey destaca um outro aspecto que considera essencial nesse projeto: a escuta.

Eu penso que um aspecto essencial é a escuta dos estudantes. Quando a gente coloca todo mundo ali como uma comunidade aprendente, quando todos podem juntos planejar o que vai ser efetivado na escola, quando as experiências que são vividas em diferentes lugares se conectam com a escola e não mais agora a gente vai falar dos conteúdos aqui dentro e aqueles sentimentos, aquelas experiências vividas pelos estudantes que às vezes trazem tristezas não deixa a criança ficar bem na sala de aula. Esses elementos não são considerados hoje em muitas escolas e esta proposta traz com bastante força a possibilidade dessa escuta desse universo experiencial dos estudantes, do acolhimento do que estão vivendo em diferentes contextos e de como a gente pode efetivar propostas pedagógicas para desenvolvimento de aspectos que são essenciais que às vezes só na escuta e com a proposta do Diário de ideias. Então, desse registro espontâneo dos estudantes a gente pode alcançar o desenvolvimento subjetivo desses estudantes, da sua autoestima, melhorando a convivência do grupo, aspectos hoje renegados no contexto da escola e que precisamos trazer com mais força, porque tudo isso faz diferença no desenvolvimento humano de uma forma mais ampla. (GONZÁLES REY).

Vale lembrar que a valorização da escuta por parte de González Rey, não vem a esmo. A professora tem formação em Pedagogia com doutorado na área da Educação e, no exercício da docência, enfatiza como um dos saberes da prática educativa, o fato de que ensinar exige saber escutar, pois, “[...] é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele” (FREIRE, 2015, p. 111).

O docente Miguel Arroyo desenvolveu sua prática intitulada: “*Cadê os indígenas nos livros didáticos? Têm indígenas em Pernambuco?*”, com o propósito de colaborar na implementação da Lei nº 11.645/08, que determina a inclusão de conteúdos da História e



Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica das escolas públicas e privadas. Além disso, o projeto visava possibilitar a reflexão sobre a temática indígena, por meio de ações pedagógicas para desmistificar estereótipos relacionados à população indígena presente nos discursos dos/as educandos/as.

As atividades foram planejadas através de sequências didáticas trabalhadas com uma turma multisseriada do 4º e 5º anos, constituída por 15 estudantes com a faixa etária entre 9 e 14 anos, os quais apresentavam defasagem no processo de aquisição da leitura, compreensão, interpretação e produção escrita.

Por meio da interdisciplinaridade com os demais conteúdos, a experiência oportunizou, segundo o professor Miguel Arroyo, a constituição de diálogos, debates, filmes, documentários, pesquisas, análises e reflexões sobre a temática indígena nos livros didáticos. Foi possível mediante representações de diferentes linguagens como produções escritas, leituras, construção de gráficos e tabelas, painéis, pinturas, realizar uma exposição para a socialização dos trabalhos e saberes produzidos durante o desenvolvimento das atividades. Segundo o educador,

A minha prática foi voltada primeiro para um lugar tempo, para uma escola do campo com turma multisseriada. Então, um dos aspectos seria e é, na verdade, pensar a prática inovadora em uma turma multisseriadas do campo rompendo os paradigmas da seriação. A gente trabalhou coletivamente, propôs uma relação coletiva entre alunos de séries diferentes que compõe uma mesma turma para que pudessem e foram sendo protagonistas de um projeto em que os considera enquanto sujeitos pesquisadores. Então, esse aspecto ele é um elemento muito importante. Outro elemento importante que destaco que tem relevância nesse projeto foi à experiência de levar os alunos a compreenderem e desaprenderem muitos estereótipos que nós fomos atribuindo aos povos indígenas. A ideia de indígenas atrelada ao descobrimento do Brasil, retratado no livro didático infelizmente está muito presente em algumas práticas. Considero que o ápice deste projeto foi levar os alunos a fazerem uma reflexão, uma pesquisa a partir dos seus livros didáticos. Eles foram mais que sujeitos que consomem os livros didáticos, eles foram entender qual é a ideologia que está por traz do conteúdo selecionado. Eles entenderam que currículo é poder e o conteúdo passa por uma seleção. A partir dessa análise fomos mostrando para eles, interdisciplinarmente, onde mais do que saber quantos indígenas tinha é entender qual é a abordagem que esses livros traziam. Um elemento que sobressai nesse projeto é que os alunos começam a ter essa reflexão e que o livro continua silenciando a diversidade dos povos indígenas que existe no estado de Pernambuco. Essa descoberta considero ser um elemento inovador nessa prática, porque o grupo de alunos de turmas multisseriadas começam a ser pesquisadores, sujeitos que refletem sobre os materiais que recebem, começam a desconstruir aquela máxima de que o livro não pode ser tratado como bíblia do professor. O aluno começa a buscar, a filtrar os meios de seleção do que de fato é conhecimento, do que é informação. Tomar esse movimento para desenvolver a autonomia desse sujeito, a tomada de consciência na produção do conhecimento se alicerça nessa autonomia pedagógica. Então, foi propondo nessa dimensão e esses

aspectos que eu destaco como sendo parte integrante desse projeto considerado como uma prática exitosa. (MIGUEL ARROYO).

A fala de Miguel Arroyo nos remete a importância de tomar o/a estudante como figura central no processo educativo, possibilitando que ele seja protagonista em seu processo de ensino-aprendizagem que se dá de forma muito mais efetiva e prazerosa quando acontece de modo ativo, como por meio do desenvolvimento de pesquisas. A importância da pesquisa é destacada pelo autor não só na vida do estudante, mas também em sua atuação como profissional:

A partir dessa experiência, aprendi que cada vez mais tenho o que aprender e, ser professor pesquisador é fundamental para (re)pensar nossa prática. Nesse sentido, também compreendi que professor e aluno/a aprendem juntos, cada um contribuindo com seus saberes e experiências "desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (FREIRE, 2005, p. 79). Desse modo, aprendi e reconheci mais uma vez que eu, enquanto professor, devo e posso participar da construção e do desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente, que promova nos meus alunos uma consciência da realidade por meio de atividades desafiadoras, criativas e significativas. [...] as práticas pedagógicas docente e discente conseguem se materializar a partir de uma relação mais afetiva entre professor/a e aluno/a e, desse modo, o processo de ensino e aprendizagem ocorre de uma forma mais significativa e prazerosa, pois todos/as envolvidos/as passam a se perceber protagonistas de sua prática. Desse modo, a escola e a sala de aula deixam de ser somente um espaço físico em que vamos para construir/desenvolver conhecimentos científicos, para ser um espaço-tempo em que aprendemos, refletimos e construímos uma educação e uma sociedade com nossas marcas identitárias, pautadas no respeito às diferenças. (MIGUEL ARROYO).

Os depoimentos de Miguel Arroyo sobre o trabalho desenvolvido por ele que culminou na premiação do PPB revelam elementos importantes que vão ao encontro dos conceitos discutidos em nossa investigação. O professor destaca em sua fala a escola como um espaço de constituição do humano, como um lugar de afetividade que materializada em certas escolhas pedagógicas do/da docente, gera aproximação entre os/as estudantes e o objeto do conhecimento, promovendo a aprendizagem (LEITE, 2012), além de destacar a importância da reflexão sobre a própria prática como quesito fundamental para uma atuação consciente, emancipadora e exitosa.

A prática educativa: "*Conta uma História?!- um projeto pró-inclusão escolar literatura e acessibilidade*", foi desenvolvida pela docente Lou Salomé junto a 25 estudantes com deficiências, sendo 15 com deficiência intelectual, 5 com espectro do autismo, 2 alunos com

Síndrome de Down e 3 alunos com deficiência múltipla (intelectual e física, baixa visão e intelectual), distribuídos em 16 turmas da escola.

Na dinâmica das atividades cada aluno convidava uma pessoa da comunidade escolar (professor/a, aluno, funcionário/a ou familiar) para contar uma história literária, a qual é gravada em vídeo, exibida para os/as alunos/as e compartilhada nas páginas do projeto e da escola no Facebook<sup>33</sup>.

A docente expôs que a prática desenvolvida objetivou ampliar a acessibilidade à literatura e a leitura, potencializar o processo de alfabetização e letramento dos alunos de inclusão, estimular as interações, trocas e experiências sociais, fomentando uma cultura escolar mais inclusiva e potencializar várias outras habilidades e competências, como a compreensão, atenção, interpretação, imaginação e abstração, pois

A cada história contada nosso acervo literário acessível toma forma, corpo e volume. A cada nova história os alunos ampliam seus repertórios literários de autores, ilustradores e descobrem novas formas de narrar as coisas da vida e do mundo fantástico e ilimitado da imaginação. Os livros são seguidamente revisitados e vários alunos já se arriscam na arte da contação. A cada história as pessoas mais se conhecem e se aproximam. Percebemos nos alunos um sentimento de mais estima e confiança em si, o estreitamento de laços com os convidados, com seus pares. [...] Um dos ensinamentos que os alunos deixaram explícito foi o da importância do vínculo afetivo e de confiança entre as pessoas para a qualificação da inclusão na escola. Para construir vínculos é preciso sair da invisibilidade, pois é necessário conviver, viver junto, interagir. A cada nova dupla de aluno e convidado, renovou-se a percepção de que este projeto contribui para a aprendizagem da importância da literatura, do livro, da leitura e da escrita em nossas vidas. Observamos que os alunos estão mais frequentes na biblioteca e retirando mais livros. (LOU SALOMÉ).

Ao fazer uma avaliação mais ampla da proposta de trabalho desenvolvida, a professora destaca algo muito importante para o contexto da escola em que comumente o foco se encontra na culpabilização do/a aluno/a e no olhar para o que lhe falta, tomando como referência um parâmetro ideal de desenvolvimento cognitivo, de comportamento, de família que torna biológicas questões de ordem social escamoteando as falhas do sistema de ensino próprio do mundo capitalista.

Para contemplar a inclusão escolar eu acho que o aspecto diferenciado que eu agreguei para escola foi que a minha proposta não partiu de um entendimento, de um paradigma biomédico que é um paradigma que circula muito na área da educação especial, onde o foco é a deficiência, pensar intervenções para a deficiência. Então, como aspecto diferenciado eu propus para escola olhar a

---

<sup>33</sup> <https://novo.qedu.org.br/escola/32077963-cei-criarte-ufes>.

pessoa com deficiência sob um paradigma social, que é olhar as dificuldades deste aluno, as características, as necessidades, mas olhar para dentro da nossa escola e tentar avaliar quais são as barreiras que a gente tem em termos de escola com esses alunos. Por isso, o projeto descentra do aluno e foca na turma, no contexto, no seguimento da comunidade escolar. Isso pode ser reconhecido como um trabalho feito a partir dos meus alunos que apareceram nos vídeos. Eles se sentiram premiados. Esse foi um dos aspectos diferenciados, propor uma nova forma de olhar para questão da deficiência na educação. (LOU SALOMÉ).

Depreendemos a partir da análise das práticas pedagógicas realizadas por nossos/as interlocutores/as, elementos comuns na sua organização e no desenvolvimento das ações, uma vez que se constituíram como projetos interdisciplinares, elaborados a partir de situações desafiadoras para atender demandas vivenciadas no ambiente escolar.

Por isso, foram práticas educativas delineadas e aprimoradas ao longo da sua realização, uma vez que ocorreram por um período igual ou maior que seis meses. São práticas educativas intencionalmente planejadas, abarcando diferentes etapas e formas de trabalhar a construção do conhecimento, transcendendo os conteúdos curriculares pré-definidos. As atividades realizadas ultrapassaram as paredes das salas de aulas e os muros das escolas, estendendo-se para outros espaços educativos do entorno das instituições de ensino.

O protagonismo dos/as educandos/as ganhou visibilidade na atuação como sujeitos ativos no processo de produção dos saberes. Os/as docentes mostraram-se sensíveis às necessidades e a realidade dos/as estudantes e das escolas onde atuam, buscando conhecer mais da subjetividade dos sujeitos e, em função disso, planejar práticas pedagógicas tendo os/as educandos/as como estudantes ativos na construção da aprendizagem.

Além dos educadores/as e educandos/as envolvidos/as na realização das práticas, houve a participação das famílias, das comunidades do entorno, de colegas de trabalho e de parcerias angariadas pelos/as docentes.

A despeito disso, constatamos nestas práticas elementos que as diferenciam do contexto social e das condições objetivas das escolas onde elas ocorreram. Na experiência de Conceição Evaristo, a educadora destaca que:

[...] nossas crianças são oriundas de famílias cujos membros possuem baixa escolaridade, com pouca capacitação profissional, com predomínio de pais ausentes e mulheres (avó ou mãe) assumindo a chefia da família. As estratégias de sobrevivência, além de precárias, não garantem a integridade física, moral e psíquica do sujeito. No que tange à questão da renda familiar, a maioria das famílias declaram ter renda de até um salário-mínimo e uma pequena parcela declara-se sem renda. São dados característicos dos subempregados, que vivem um processo de pobreza e exclusão social. O nosso

CMEI possui apenas um recurso anual do Ministério da Educação, que não chega a totalizar três mil reais, para comprar tudo que precisamos durante o ano inteiro. Todos os anos nos deparamos com inúmeros problemas, a exemplo da escassez de materiais. (CONCEIÇÃO EVARISTO).

Em contrapartida, o contexto social onde as práticas de Gonzáles Rey e Bakhtin foram desenvolvidas apresentou condições objetivas favoráveis, tanto para as professoras, quanto para os alunos, como podemos observar no relato das docentes:

A escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia fica localizada em um bairro central da cidade de Uberlândia/MG, oferece Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. [...] Para a efetivação do trabalho, a parceria com a família era fundamental e mediante as respostas à tarefa, percebi o olhar atento dos familiares para os diferentes lugares que poderiam explorar a leitura e a escrita com as crianças. [...] A escrita era exercida como canal de comunicação de ideias, sentimentos e, por isso mesmo, como processo de desenvolvimento humano. A riqueza das informações, das expressões das crianças, dinamizava o trabalho realizado e recheava as conversas nas rodas. Todo este processo ocorria nos diálogos com os colegas, no diálogo consigo mesmo e com familiares e outras pessoas. O diário constituía uma escrita viva da vida do aprendiz. (GONZÁLES REY).

O centro de educação infantil em que atuo encontra-se na zona urbana na capital do estado. Por suas especificidades, atende crianças de vários municípios vizinhos da capital. O nível socioeconômico da clientela atendida é bem diverso, de acordo com a proposta político pedagógica da instituição, são famílias com salários bem distintos. São famílias que participam ativamente do desenvolvimento escolar das crianças. Nossas salas de aula estão equipadas para proporcionar um adequado atendimento ao público infantil, possuindo além de mesas e cadeiras, quadro, espelho, armários, prateleiras, rádio cd/mp3 com entrada USB, ventiladores, bebedouro e pia para higienização das mãos, portas amplas de madeira, que dão acesso aos seus respectivos solários. Nossos solários proporcionam às crianças uma extensão da sala de aula ao ar livre. Em frente a esses solários, há uma extensa área gramada com inúmeras árvores frutíferas. Nossas dependências possuem dois pátios bem amplos. (BAKHTIN).

Reconhecemos no relato dos/as docentes que o contexto social e as condições objetivas para realização do trabalho nas escolas, contribuem para que docentes e estudantes tenham suporte estrutural no desenvolvimento das práticas pedagógicas. No entanto, existem outros aspectos como a interação entre educador/a e educandos/as, a mediação entre o objeto do conhecimento e os sujeitos, a afetividade e o apoio das famílias como condições essenciais para a constituição de práticas exitosas.

### 4.3 Prática educativa, prática pedagógica, prática pedagógica exitosa e práxis

Por meio da interlocução com os/as docentes, discutimos nesta categoria as concepções deles acerca dos seguintes conceitos: prática educativa, prática pedagógica, prática pedagógica exitosa e práxis, tendo em vista o referencial teórico utilizado para o desenvolvimento dessa investigação.

Abordamos os conceitos separadamente tal como foi feito nas entrevistas, com a intenção de compreender melhor o olhar dos professores sobre cada um deles, no entanto, entendemos que estes elementos não se constituem de forma segmentada, tendo em vista que estão intimamente articulados na prática do professor. Essa interconexão esteve presente na própria fala dos/as docentes:

Penso que tem suas especificidades. A prática educativa e a prática pedagógica se inter-relacionam no cotidiano. A prática pedagógica está vinculada aos processos que envolvem o ensinar e o aprender, e a prática educativa aos objetivos, à orientação da formação vinculada à sociedade. (GONZÁLES REY).

Prática educativa pode ser mais ampla e desenvolvida em diversos espaços sociais, no entanto, penso que prática pedagógica seriam aquelas desenvolvidas exclusivamente no espaço escolar. (BAKHTIN).

No meu entendimento, práticas educativas são todas as ações e interações que acontecem no ambiente escolar entre estudantes, professores, funcionários e famílias. Práticas pedagógicas são ações previamente organizadas para apresentar conhecimentos, favorecer a compreensão e a aprendizagem. Elas não são restritas às salas de aula, pois toda a escola é um espaço de construção de conhecimento. (LOU SALOMÉ).

Compreendo que a prática educativa é mais ampla e se configura num viés mais amplo, no campo dos espaços escolares e não escolares. (MIGUEL ARROYO).

Como podemos observar os professores/as reconhecem que a prática educativa e a prática pedagógica estão imbricados no saber-fazer docente, ao mesmo tempo em que apontam muito bem a distinção entre esses elementos, quando citam que a prática educativa é algo mais amplo, que acontece não só nos espaços de ensino formais, enquanto a prática pedagógica é marcada pela intencionalidade própria do fazer pedagógico que é desenvolvido na escola.

De modo convergente, Brandão (1981) aponta que as práticas educativas podem acontecer em todo momento e em diferentes espaços, uma vez que se dão na medida em que o homem vive e se relaciona com o mundo e com o outro. Pensar em educação não se restringe a

metodologias didáticas e discussões de conteúdos específicos a cada disciplina ou faixa etária, trata-se de tomar consciência da concepção que se assume sobre escola, sobre professor/a, estudante e o próprio processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, as práticas educativas envolvem uma amplitude maior de ações que determinam o desenvolvimento dos sujeitos.

Ao perguntamos aos professores/as se toda prática docente é uma prática pedagógica e sobre o que caracteriza esta prática, obtivemos o seguinte retorno:

Toda prática docente que se inter-relaciona e está vinculada à materialização das ações que envolvem o processo de ensinar e de aprender, pode ser considerada prática pedagógica. A prática pedagógica está vinculada ao fazer, a materialização da diversidade de ações, de saberes, de ideias, metodologias, objetivos, planejamento, avaliação, dentre outros aspectos que constituem o trabalho docente. (GONZÁLEZ Rey).

Penso que sim, pois prática docente remete a pensar naquelas práticas realizadas em ambiente educativo, escolar, e, por isso, tem (ou deveria ter) intencionalidade pedagógica. Portanto, a prática pedagógica é caracterizada por ter intencionalidade, sistematização, objetivos e conteúdo a serem alcançados com os estudantes. (BAKHTIN).

Toda prática docente deveria ter intencionalidade pedagógica. A prática pedagógica é a interação dos conhecimentos socialmente construídos, metodologias e didáticas de ensino, os estudantes e seus contextos. (LOU SALOMÉ).

Compreendo que nem toda prática pedagógica é prática docente. Considero que no contexto das práticas pedagógicas são pensadas e vividas pelos sujeitos: docentes, discentes, gestores, conhecimento e o próprio território gerencial das práticas pedagógicas. Desse modo, compreendo que a prática pedagógica é planejada, desenvolvida e refletida de forma intencional e gerenciada em diálogo com a realidade que se pretende atender. (MIGUEL ARROYO).

Como podemos ver, os educadores/as entrevistados/as trazem em si a ideia de que a prática pedagógica, não é uma prática qualquer, é uma ação dotada de intencionalidade com o fim de promover o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Essa consciência revela que o trabalho docente exige saberes específicos e planejamento, afinal, “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.” (FREIRE, 2015, p. 39).

A prática pedagógica, portanto, refere-se à atuação consciente do/a professor/a que, para além da organização didático-pedagógica dos conteúdos, sabe que sua atuação no contexto escolar envolve e exige um pensamento crítico sobre os saberes escolares e as práticas

pedagógicas desenvolvidas para a concretização do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade (MARSIGLIA, 2011).

Sobre o conceito de prática pedagógica os/as docentes a descrevem como uma ação que acontece nos espaços escolares que envolvem a mediação, a organização sistematizada e que são intencionalmente planejadas; como um processo de laboratório em que as ações se desenvolvem de forma experiencial entre os sujeitos envolvidos, educadores/as e educandos/as, coordenadores/as e gestores/as, refletidas e conduzidas em diálogo com a realidade que se pretende atender.

Bakhtin, Gonzáles Rey e Arroyo nos dizem que a prática pedagógica:

É numa concepção que engloba a mediação, é sistemática, organizada. Então, ela é sistematizada, organizada, mediada e leva em consideração às especificidades do público que a gente trabalha. No caso das crianças, seus interesses, a forma como elas aprendem com base na psicologia, as características da idade. Então, prática pedagógica é um trabalho sistematizado, intencional, organizado, mediado e que deve levar em consideração as especificidades e, ainda eu colocaria no trabalho, englobar as diferentes linguagens pensando no público infantil. (BAKHTIN).

Eu penso que a prática pedagógica é um processo de laboratório, é um processo experiencial, que a gente vive ali e que junto com essa prática pedagógica a gente está em constante transformação, mudança. É o lócus em que a teoria constitui todo esse universo da prática, algo na unidade. Eu não vejo nunca separado a teoria e a prática. É aquilo que nos movimenta que nos coloca em ação e que nos mobiliza a pensar para refletir. Então, para mim a práxis é o escopo, é um lugar de experiências, de vivências laboratoriais no campo da educação. (GONZÁLES REY).

A educadora Gonzáles Rey aponta que o conceito de prática é tudo que nos coloca em movimento, em ação. No contexto escolar a prática é tudo aquilo que nos mobiliza nos “quefazeres” dos/as docentes e dos/as estudantes, no desenvolvimento das atividades em favor dos processos de ensinar e de aprender. A prática educativa é toda ação que requer o aprender algo e pode desenvolver-se em diferentes espaços e tempos dentro e fora da escola e pode estar relacionada ao aprendizado de habilidades cognitivas, como também aos aspectos da vida diária dos/as estudantes.

Prática é tudo aquilo que coloca em ação, em movimento. Algo que pode ser transformador que envolve uma experiência. Educativa é algo que nos convida a refletir sobre. Uma prática educativa é àquela que mobiliza os seres que estão ali envolvidos e engajados a aprender algo diferente, algo novo ou, então, a reaprender algo, rever algumas experiências. Mobiliza as pessoas a estarem juntas ali nessas descobertas colaborativas ou mesmo nas descobertas individuais. Que nos mobiliza a ação para novas aprendizagens, para



conectarmos com processos de aprender coisas do mundo, coisas da vida, coisas dos conteúdos curriculares. Uma prática educativa pode se referir tanto dos aspectos mais cognitivos dos estudantes, das experiências com os conteúdos curriculares, mas também conectadas à vida dos estudantes. (GONZÁLEZ REY).

O professor Miguel Arroyo compreende que a prática pedagógica está imersa na prática educativa. Entretanto, a prática educativa acontece de diferentes formas, com abrangências distintas, de modo que não precisa ser delineada somente nos espaços escolares, uma vez que elas ocorrem nos espaços institucionais e não institucionais. Por conseguinte, o docente sublinha a intencionalidade e os objetivos bem definidos para alcançar as metas propostas com a prática a ser desenvolvida.

Essas proposições acerca da prática educativa apresenta pelo docente Miguel Arroyo vão ao encontro da concepção apresentada por Gonzáles Rey:

Eu entendo que a prática pedagógica está dentro de uma prática educativa. A prática educativa na minha concepção é uma prática mais ampla e aí a prática educativa não necessariamente precisa ser conduzida e desenhada no seio da escola. Podemos tomar como referência outros espaços institucionais e não institucionais, mas é intencional, tem objetivos bem definidos e tem propostas e metas a serem alcançadas propondo aí correlações e coparceiras com outros espaços e tempos, dentre eles as escolas. A prática educativa que é mais ampla e dentro dessa prática educativa a gente pensa a prática pedagógica e esta prática pedagógica vai tomando ramificações e aí tem a prática pedagógica docente, discente, gestora e cognicente. Essas práticas nesse contexto micro coadunam e vão ganhando sentido no seio de uma prática educativa. (MIGUEL ARROYO).

Ampliando o olhar sobre a atuação docente, indo além dos conceitos de prática educativa e prática pedagógica, questionamos os professores sobre a compreensão deles acerca do conceito de práxis. Vimos que, de modo geral, eles apresentaram concepções bem semelhantes, tal como segue abaixo:

Para mim práxis seria a minha prática articulada com a teoria com as minhas concepções teóricas específicas (BAKHTIN).

O que define a práxis pedagógica é quando a gente consegue perceber um todo de uma experiência que é vivida no contexto da sala de aula é como tudo conectado ali nas possibilidades. É o conjunto de se pensar a avaliação e de se pensar os processos didáticos de ensino, no sentido da metodologia do trabalho que é feito, desenvolvido. Isso tudo é práxis. Práxis é assim, é ação reflexão e ação nesse movimento constante. (GONZÁLES REY).

Práxis para mim é a ação/reflexão do exercício que você promove. Então, é mais do que uma atividade, é o exercício dessa atividade que eu faço no

processo de viver e refletir de pensar e redirecionar. É importante entender que na práxis a gente inicia com um objetivo, com uma meta, mas no movimento do desenrolar mesmo, da materialização dessa proposta essa práxis vai tomando corpo à medida que os sujeitos vão executando esse exercício pedagógico. Então, é esse ato consciente e reflexivo que incentiva a viver o exercício da prática docente e, se tomarmos uma dimensão maior, até pensar a escola no seio da prática gestora. Então, seriam esses elementos, que muito embora se aproximem, apresentam essas especificidades e é esse ato reflexivo de pensar e reformular a sua prática enquanto Práxis. (MIGUEL ARROYO).

Observamos na fala dos docentes que o conceito de práxis faz referência a algo mais amplo e complexo, que envolve a percepção do todo, a articulação entre teoria e prática numa atuação que, acima de tudo, se dá de modo consciente. De fato, o dicionário freiriano (STRECK, R. D. et al., 2010), aponta que o conceito de práxis envolve a compreensão do papel da educação em sua globalidade, uma vez que está relacionada com o modo como percebemos a vida e atuamos no mundo gerando transformação. A práxis pedagógica é, portanto, o oposto da alienação, da neutralidade, de uma atuação mecânica e não reflexiva, sendo marcada pelos determinantes sociais, pela ética, pela criticidade, pela liberdade (FRANCO, 2015; FREIRE 1978; PÉREZ GOMÉZ; SACRISTÁN, 1998).

Por fim, no que diz respeito ao conceito de prática pedagógica exitosa, conceito central dessa investigação, o qual tomamos aqui como sendo aquela prática que transforma e que, por isso, emancipa os sujeitos envolvidos/as, os/as docentes relacionam o êxito com o fato de os sujeitos participantes aprenderem e ensinarem de forma significativa, considerando o contexto e a produção de mudanças na formação humana os envolvidos. Nesse sentido, assinala o professor Miguel Arroyo:

O conceito de êxito, de exitosa se configura quando o professor e o aluno conseguem materializar o processo de ensino aprendizagem, ou seja, a prática pedagógica docente e discente se configura exitosa quando os sujeitos envolvidos aprendem e ensinam de forma significativa, considerando o contexto, gerando um impacto direto na formação humana desses sujeitos. Ela precisa gerar um impacto na vida pessoal e profissional e no processo de ensino e aprendizado dos sujeitos que estão envolvidos/envolvidas. (MIGUEL ARROYO).

A professora Lou Salomé considera exitosa, a prática que consegue movimentar a educação especial com seus recursos em diálogo com os/as professores/as da sala regular em que estão os alunos com deficiência; é aquela que atende as especificidades desses/as estudantes em interação com os demais. Assim, ressalta que

Uma prática exitosa é quando a gente consegue tirar a educação especial de dentro da sala de recursos e se inserir no contexto das turmas e das aprendizagens onde estão os alunos com deficiências. (LOU SALOMÉ).

Conceição Evaristo considera exitosa a prática em que docentes crianças e comunidade dialogam. As ações desta prática exitosa extrapolam os espaços da sala de aula e alcançam a comunidade do entorno da escola. Agregam outros sujeitos, como as famílias que passam se constituir como parceiras destas ações que promovem mudanças e todos.

Uma prática pedagógica exitosa é aquela em que tanto a criança quanto o professor e a comunidade dialogam entre si, ela se expande, transborda para além da sala de aula. Uma prática exitosa consegue chegar à sala de aula, à casa da criança e consegue atingir a comunidade. Eles se interconectam por conta da prática pedagógica transformadora e emancipadora. (CONCEIÇÃO EVARISTO).

Para a docente Gonzáles Rey a prática exitosa é aquela que alcança a finalidade da educação: a aprendizagem dos/as educandos/as. Abarca o processo de ensinar do/a educador/a e do/a educando/a de modo a movimentar e articular ações educativas conjuntas. Esta prática está focada na aprendizagem que ultrapassa os processos memorísticos para uma compreensão aprofundada que a docente conceituou como de aprendizagem criativa. Assim, descreve a prática exitosa:

A prática pedagógica exitosa na minha concepção é aquela que alcança o maior objetivo da educação, que é o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e o processo também de ensino daquele professor que se movimenta na ação de educar, na ação de viver a experiência do ensinar e do aprender. Ela consegue alcançar a aprendizagem dos estudantes e uma aprendizagem lincada com o desenvolvimento desse estudante, não só uma aprendizagem focada em algo memorístico. É uma aprendizagem de uma perspectiva mais ampliada, mais profunda, mais complexa como a aprendizagem criativa que é quando você aprende e você começa a operar com isso que você aprendeu na sua vida. (GONZÁLES REY).

A docente Bakhtin, por sua vez, pontua que a prática pedagógica exitosa está conectada com uma concepção de ensino que não está centrada no/a professora/a, envolve a participação ativa das crianças. É uma prática que tem abertura para o diálogo e a criatividade. Além disso, esta prática deve ser planejada sem perder de vistas os objetivos de aprendizagens dos/as estudantes.

Prática pedagógica exitosa é uma prática articulada com uma concepção de ensino e aprendizagem que não é centrada no professor, engloba a participação

ativa das crianças, inclusive na escolha de temas de sugestões. Que não seja algo diretivo do professor para a criança, que tenha abertura para o diálogo, que seja dialógica discursiva, mas que não percam de vista os objetivos de aprendizagem das crianças, que tenha criatividade, atendam ao que as crianças necessitam. (BAKHTIN).

Assim, identificamos que para os/as docentes uma prática pedagógica exitosa é aquela que, de fato, extrapola a aquisição de novos conhecimentos e se expande para além dos muros da escola, possibilitando que todos os envolvidos no ato educativo se coloquem de forma ativa, criativa, reflexiva, contribuindo, portanto, com a constituição de sujeitos autônomos e com capacidade de reflexão crítica.

#### **4.4 Saberes necessários às práticas educativas dos docentes na visão dos professores/as vencedores/as**

Focamos nesta categoria na descrição dos saberes docentes necessários à prática educativa, apontados pelos/as educadores/as como importantes para o trabalho docente no desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora.

A construção de uma educação humanizadora que valoriza o diálogo nas relações estabelecidas entre os/as envolvidos/as, exige, de acordo com os pressupostos freireanos, um conjunto de saberes específicos no desenvolvimento da atividade docente. Freire (2015, p. 47), anuncia a docência como uma especificidade humana e denuncia a ação de ensinar como transferência de conhecimentos, ao enfatizar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou para a sua construção”.

Buscamos, na interlocução com os/as docentes, a identificação desses saberes considerados como relevantes para a realização de práticas pedagógicas emancipadoras.

Conceição Evaristo, enfatizou a construção identitária das crianças da creche como elaboração contínua a partir das interações sociais, sendo vivenciadas nos espaços formativos dentro e fora da escola. Para a professora, a atuação profissional no ambiente escolar exige conhecimentos específicos para a valorização da história de vida de cada criança, como também para a compreensão, por exemplo, do próprio currículo proposto e instituído socialmente.

A educação antirracista se faz todos os dias, não apenas no dia 20 de novembro. O professor tem que saber usar os termos corretos para se referir às crianças pretas. Saber auxiliar na construção identitária das crianças pequenas, saber respeitar as crianças negras e a diversidade e a diferença. Saber transformar a prática em uma educação antirracista. Não reproduzir estereótipos. Saber construir o currículo com as crianças pequenas. Saber

fortalecer marcas identitárias das crianças e da comunidade do entorno da escola. Saber dialogar com as crianças. Saber acolher as crianças. Saber ressignificar as atividades do projeto de acordo com as singularidades das crianças. Não têm como o professor trabalhar com educação antirracista se ele não pesquisa. (CONCEIÇÃO EVARISTO).

A educadora considera importante que os/as docentes sejam agentes mediadores/as da construção da identidade das crianças pequenas, fortalecendo suas marcas identitárias, ao planejar práticas pedagógicas antirracistas e, para isso, é necessário conhecer um pouco mais sobre o processo de constituição da subjetividade dos sujeitos que adentram o ambiente escolar, pois são mulheres, mães, meninas, meninos e professoras que trazem marcas identitárias importantes para uma prática escolar que precisa respeitar a alteridade afro-brasileira que nos compõe. A educadora ressalta que não é possível construir uma prática pedagógica antirracista se os/as professores não pesquisam.

Freire (2015, p. 30) nos esclarece que ensinar exige pesquisa. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses “quefazereres” se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”. Esse é também um dos saberes docentes enfatizados na experiência pedagógica do educador Miguel Arroyo:

O professor é um sujeito produtor do conhecimento. O saber construído obviamente no seu processo acadêmico ele é necessário, a gente faz parte de um coletivo na construção de uma identidade docente. Então, os saberes construídos academicamente são sim elementos importantes, no entanto, acrescento aí saberes que são construídos na relação com pares, saberes produzidos na relação de diálogo com os pares professor/professor. Os saberes construídos em diálogo com a realidade docente, aí a gente fala dos saberes que os professores vão acumulando, significando em diálogo com os alunos, em diálogo com a gestão da escola, esses saberes são os elementos base para que o professor possa promover práticas nos contextos que atua. Eu falo de uma escola multisseriada do campo, muito embora na minha graduação em pedagogia tivessem de forma insipiente conteúdos curriculares que me levava a refletir sobre como é o saber da multissérie, sobre as especificidades do campo e aí eu fui investindo em projeto de pesquisa no PIBID fui para o TCC, fui para especialização, para o mestrado me especializar nessa discussão. Mas, foi de fato no chão da escola, nesse exercício docente, nessa práxis em que eu construí, desconstruí e reaprendi como lidar, como promover práticas exitosas com turmas multisseriadas. Então, são esses saberes que a gente vai sim adquirindo ressignificando e que contribuem no exercício de práticas exitosas. (MIGUEL ARROYO).

A inquietude do educador na busca por conhecimentos específicos sobre as práticas educativas direcionadas às classes multisseriadas nas escolas do campo, fez com que continuasse seu percurso formativo acadêmico nos cursos de Pós-graduação em nível de

mestrado. A consciência do seu inacabamento é outro saber fundamente da pedagogia freireana: “[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento.” (FREIRE, 2015, p.50).

Os saberes acadêmicos, os saberes da experiência, os quais vão se construindo ao longo da carreira docente foram citados pelos/as educadores/as Miguel Arroyo, Lou Salomé e González Rey como podem observar em suas respostas:

Os saberes... Tem saberes de ordem acadêmica que são importantes. O professor, ele precisa estar em constante estudo e reflexão usando os autores e os saberes como interlocutores para qualificar a prática. Então, o estudo é muito importante. Outro saber que é muito importante é a questão do professor ser uma pessoa que consiga circular na escola, tivesse uma inteligência... Gardner chamaria de uma inteligência social. Dentro de uma escola o professor tem que conseguir se articular porque é impossível, no meu caso, fazer a inclusão sozinha. Eu preciso desses saberes, dessa inteligência social. Na minha prática é importante na medida em que tu vais estabelecendo relações, projetos, vai questionando algumas coisas, contribuindo com ideias para o professor. Então, esse saber dessa inteligência social de capacidade, de humildade, de empatia é um saber importante no sentido de humildade de saber que apesar de sermos professor a gente não sabe tudo, que os saberes daquelas crianças que a cultura daquela comunidade é saber legítimo e tem que ser estudado. Empatia no sentido de se colocar no lugar do outro, especialmente no caso dos meus alunos com deficiência. (LOU SALOMÉ).

Lou Salomé, considerando sua prática pedagógica como professora que atua no campo da inclusão, destaca o saber da inteligência emocional, da inteligência social. Esclarece-nos que dentro de uma escola o/a professor/a precisa conseguir se articular e dialogar com seus pares e, no caso da educadora que trabalha com a educação inclusiva, deve saber dialogar com a comunidade escolar para que a inclusão realmente se efetive no espaço da escola. A professora ressalta que é impossível fazer a inclusão sozinha e acredita que o saber dessa inteligência social, que envolve a empatia no sentido de se colocar no lugar do outro, especialmente no caso dos/as alunos/as com deficiência, é essencial.

González Rey por sua vez destaca que:

Existem vários saberes que são os saberes do cotidiano, os saberes acadêmicos, os saberes de diferentes formas que estão presentes no contexto da escola. Tardif e Bernard Charlot são autores que nos convidam a refletir sobre esses saberes que nós professores precisamos cultivar, precisamos desenvolver. O maior saber que eu penso que a gente ainda não alcançou tanto é o autoconhecimento, é o saber sobre si mesmo, esse nem é tão contemplado. Quando os professores se conectam consigo mesmo, que é o saber da experiência, o saber de si, o que gosto e não gosto, como eu sou, o que eu preciso melhorar, quais são minhas potencialidades. São saberes para a conexão do professor com a vida, com os estudantes. Então, os saberes

docentes eles precisam dar conta dos saberes da experiência, que são saberes cotidianos, mas um pouco mais além dos saberes cotidiano, porque aqui a gente entra no campo do autoconhecimento humano. Dentro da escola todo saber é muito válido, é essencial, é primordial, a gente precisa resgatar alguns saberes e valorizá-los. Hoje a gente valoriza muito o saber acadêmico, o saber científico e valoriza menos o saber da experiência. (GONZÁLEZ REY).

A fala de González Rey traz a importância para a valorização, no espaço da escola, não só dos conhecimentos curriculares, mas também dos conhecimentos próprios de cada sujeito, daquilo que faz sentido para o universo de cada estudante. Nesse sentido, aos recuperarmos os escritos de Larrosa (2002) e Leite (2012), sobre o saber da experiência e a questão da afetividade nas práticas pedagógicas, depreendemos, inclusive, que ao partir dos elementos significativos para os estudantes para propor os conhecimentos científicos, o/a professor/a garante uma aprendizagem muito mais efetiva.

Sobre a intencionalidade das práticas pedagógicas, Bakhtin diz:

Ter uma concepção de linguagem que seja emancipadora, de que a prática é sempre intencional; se está na escola é intencional, tem que ter intencionalidade, tem que ser planejada, dialógica, o aluno precisa participar, estar envolvido no processo. É saber o que ensinar dentro da sua área, depois o como ensinar e esse como engajando seus alunos, sistematizando bem o trabalho, nessa concepção de que o aluno deve ser protagonista. (BAKHTIN).

Bakhtin destacou a importância de uma concepção de linguagem como forma de contribuir com a emancipação dos sujeitos e da intencionalidade da prática pedagógica, sendo planejada tendo a clareza a respeito do “*que*” e do “*como*” ensinar. Constatamos mediante as respostas dos/as educadores/as que a profissão docente, quer seja exercida na Educação Básica ou na Educação Superior, é uma das profissões que mais têm recebido solicitações para manter-se atualizada e qualificada face à realidade social (CAMPOS; ALMEIDA, 2019).

A assertiva nos impele sobre a necessidade de os/as educadores/as estarem em permanente busca pelo desenvolvimento profissional, uma vez que, os desafios, que se apresentam no cenário político e econômico atual têm trazido cada vez mais demandas à atuação do professor, revelando a complexidade dessa profissão.

Dentre os principais desafios enfrentados pelo professor estão, segundo Campos e Almeida (2019, p. 252), “as condições objetivas de trabalho e a desvalorização social da profissão de professor são alguns pontos que interferem diretamente na construção da identidade de futuros professores”. Somam-se a isso, as atuais políticas educacionais de formação de professores para atuarem na Educação Básica BNC-Formação (2019), cujas

proposições se alinham a uma redução da amplitude teórica dos conhecimentos, restringindo a formação aos conteúdos de ensino, retirando os saberes epistemológicos, os quais nos permitem a compreensão acerca da formação da identidade profissional docente e do trabalho pedagógico.

Buscamos compreender o termo profissionalização e, para tanto, recorreremos às proposições de Dubar (1997) que nos declara a profissionalização como a aquisição e a legitimação de competências adquiridas por meio de instituições próprias de ensino conectadas na dialogicidade entre a teoria e a prática.

A partir desse conceito de profissionalização podemos apreender que cada profissão tem um saber específico que a caracteriza e, em nosso trabalho investigativo, foi possível dar foco às particularidades da profissão docente e aos saberes necessários à docência, saberes esses que são construídos na formação inicial e formação continuada. Portanto, “em termos gerais, o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho.” (IMBERNÓN, 2012, p. 25).

Nesse contexto, na escolha pela carreira docente seja ela em qualquer nível e modalidade de ensino, estão imbricadas todas essas contradições do cenário político brasileiro, o que exige do profissional da educação ainda mais reflexão e formação. Sobre isso, Campos e Almeida (2019, p. 23) lembram-nos que

Não se nasce para ser professor ou professora e, constituir-se como tal, implica em apreender o percurso formativo, descobrir as relações e os modos como cada um ingressa e vive a docência, pois a formação profissional está intimamente relacionada às vivências e interações estabelecidas com o meio e com as pessoas que compartilham e interferem, de forma direta ou indireta, nesse processo.

O exposto nos revela sobre a necessidade dos conhecimentos pedagógicos e epistemológicos, pressupostos básicos advindos da formação para magistério, bem como àqueles apreendidos nos percursos formativos e construídos ao longo da atividade docente, nas vivências e interações estabelecidas e compartilhadas com as pessoas no ambiente escolar, uma vez que estes influenciam no processo de constituição como sujeito e enquanto profissionalização da docência na Educação Básica.

Desse modo, “a identificação com o magistério diz respeito ao significado pessoal e social”, menciona Campos e Almeida (2019, p. 252), já que a construção identitária do/a professor/a está intimamente ligada à subjetividade do exercício da docência, da condição de ser professor/a e aos sentidos atribuídos pela sociedade à profissão docente.

A esse respeito nos assevera Libânio e Pimenta (1999, p. 19):



A identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores; de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

O desempenho da profissão docente é marcado pelas vivências de situações desafiadoras diversas no contexto escolar, influenciadas pelo contexto social, uma vez que os fatores políticos, econômicos, culturais, e ambientais estão atrelados aos aspectos que envolvem a subjetividade que cada professor/a confere à atividade docente e nela projetam suas aspirações, seus saberes, valores, bem como maneira de nos expressarmos mediante as relações humanas.

Sendo assim, observam Campos e Silva (2019, p. 255) que, “o sujeito em formação compartilha experiências e práticas ao se utilizar de um referencial teórico que promove análises e reflexões sobre a constituição da sua identidade docente”, condição que requer dos educadores e educadoras estarem em constante processo de formação, uma vez que os espaços de formação permitem reflexões sobre a prática educativa e as experiências compartilhadas entre os sujeitos são significativas para constituírem-se como docentes e transformar a docência.

Assim, ter ciência do próprio processo que envolve a constituição do professor como pessoa e profissional, é também um saber essencial para uma atuação docente exitosa.

#### **4.5 Desdobramentos ocorridos na vida dos/as docentes, dos/as estudantes e nas instituições de ensino onde as práticas pedagógicas premiadas foram realizadas**

Versamos nesta categoria sobre as mudanças ocorridas na vida dos/as professores/as, estudantes, nas escolas e nas comunidades do entorno, após os professores participantes da pesquisa terem suas experiências reconhecidas pelo PPB. Mediante o diálogo com os/as professores/as apresentamos as suas percepções acerca dos desdobramentos vividos em virtude da premiação.

Conceição Evaristo destacou que a premiação ocorreu em um momento significativo de sua vida particular, marcado por um contexto histórico social, assinalado por violência contra as mulheres, principalmente mulheres negras. Por isso, práticas educativas que corroboram com a construção identitária das crianças negras vão ao encontro de uma educação antirracista que valoriza a diversidade étnica racial da população brasileira. A premiação consagrou o trabalho

da docente, tendo em vista que já foi premiada outras vezes. Considerou a premiação como o reconhecimento do trabalho desenvolvido e acredita que suas práticas educativas estão contribuindo para a transformação da educação em uma educação que respeita e valoriza as características e as singularidades dos povos afrodescendentes. Assim, relatou:

Vou falar de mim enquanto mulher negra e nordestina. É importante para a gente, que vem do chão da escola, que é professora de Educação Infantil, ter esse reconhecimento. Ganhei esse prêmio quando eu estava gestante e viver essa experiência enquanto mulher, mãe, nordestina e professora, de saber da minha importância enquanto professora de crianças pequenas, da minha responsabilidade enquanto mãe de um menino. Porque hoje no Brasil existe muita violência do homem para com a mulher, então, acreditava que eu precisava construir uma educação feminista para meu filho. Do ponto de vista profissional, acredito que esse prêmio sacramentou porque é a segunda vez que ganho. Sacramentou o quanto estou indo no caminho certo, o quanto meu trabalho é importante e necessário para as crianças negras e pobres, para a comunidade de Vida Nova onde eu atuo. (CONCEIÇÃO EVARISTO).

Vemos na fala cheia de afetos que, Conceição Evaristo desenvolveu uma prática repleta de sentido para si, uma prática que fala da sua ancestralidade, da sua origem. Como reflexão de sua experiência, a professora ainda declarou:

Enquanto profissionais, aprendemos com esse projeto a importância de trabalhar com assuntos que muitas vezes se encontram velados dentro de alguns espaços educativos, mas a possibilidade de dialogar, discordar, reconstruir conceitos basilares de nossa prática, deveria ser um movimento contínuo. Outro ponto importante a salientar é que trabalhar com questões que valorizam a identidade, a história e a cultura negra ainda é marcado por preconceitos, desconfianças e marginalização. Ainda somos frutos de uma história única onde não há espaço para o respeito, a diferença e a diversidade. O projeto: Meu cabelo, minha raiz! demonstrou ser um recurso notável para a afirmação de uma construção identitária de nossas crianças pequenas (CONCEIÇÃO EVARISTO).

Por meio do projeto desenvolvido vemos que, para além de trabalhar com um tema interdisciplinar, curricular, obrigatório, Conceição Evaristo pôde também trabalhar valores junto às crianças e abrir espaço para que a diversidade e a singularidade de cada ser, seja respeitada, num mundo tão marcado pelo preconceito e pela violência.

Para o educador Miguel Arroyo, por sua vez, a premiação trouxe confiança pedagógica no exercício docente, uma vez que a prática desenvolvida e premiada concorreu com outras quatro mil experiências educativas. Destacou uma autoconfiança centrada na realização das práticas pedagógicas que, intencionalmente gerem mudanças na vida dos estudantes, em seu

trabalho docente e na atuação dos demais professores, já que o professor também atua como formador junto aos professores e professoras que atuam na escola do campo onde trabalha.

Outro ponto destacado pelo professor é que a referida prática e a prática dos estudantes da educação do campo podem servir como referência, como fonte de inspiração para outras experiências pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores. Miguel Arroyo, assinala a importância do reconhecimento das práticas pedagógicas dos professores, no sentido de dar visibilidade ao campo como um lugar de produção de conhecimento.

Segundo o educador, outro elemento importante, que é também um marco em sua trajetória como docente, é a mudança no modo de perceber os estudantes do campo. Essa tomada de consciência, essa compreensão de que são sujeitos de direito, foi trazido como um elemento de orgulho no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do educador. Acreditar no poder revolucionário da educação e em práticas que sejam sentidas, pensadas e vividas pelo professor e pelos alunos, é, de fato, algo que renova nosso compromisso com a educação.

Sobre o reconhecimento de sua prática pedagógica, o educador relatou:

Veja só, estou no processo de conclusão do mestrado e foi nesse movimento em que, digamos, saiu o prêmio. Passei na seleção do mestrado da UFPE de Pernambuco, mudanças pessoais que se atrelam ao profissional. Essa confiança pedagógica no exercício docente. As nossas práticas são legais, temos condições de concorrer com quatro mil pessoas para ganhar. Primeiro é essa autoconfiança, mas é uma autoconfiança muito centrada, sabendo que o que estamos fazendo foi algo que mudou muito. Outra questão é a profissional. Já exercia a docência no ensino superior, isso toma como referência. Estou dando um suporte formativo aos professores na rede municipal de ensino onde eu atuo. Isso também contribuiu. Estou tendo outra experiência docente, outra experiência formativa junto com professores e professoras que atuam na escola do campo e que a minha prática e a prática dos meus estudantes da educação do campo servem muitas vezes como referência, como fonte de inspiração para outras experiências. A gente precisava de práticas como essas para mostrar que no campo também se produz conhecimento, que lá não é o lugar do atraso. Vejo outros professores instigados a mandar relatos de experiências para eventos, isso me deixa feliz porque inspira outros docentes. Outro elemento importante e é um marco na minha trajetória docente foi uma mudança reflexiva e consciente dos meus estudantes do campo. Essa tomada de consciência, essa compreensão de que são sujeitos de direito. Isso foi um elemento de muito orgulho na minha formação pessoal e na minha formação profissional de acreditar no poder revolucionário da educação e de acreditar em práticas que sejam sentidas, pensadas e vividas pelo professor e pelos alunos. E muito embora essa prática não tivesse um impacto na vida de todos os vitorianos de todos os sujeitos do estado de Pernambuco, mas teve uma marca muito forte na vida de quem estava vivendo. A exitosidade da prática está nisso, marcou e mudou histórias, concepções e saberes dos sujeitos que estavam envolvidos. (MIGUEL ARROYO).

Como reflexão sobre sua prática educativa, o professor realçou alguns saberes docentes importantes à atuação profissional: a necessidade de se fazer pesquisa, de exercitar a reflexão crítica sobre a própria prática, a consciência do inacabamento, a convicção de que a mudança é possível, tal como preconizado por Freire (2015).

Ao refletir sobre sua prática mencionou que:

A partir dessa experiência, aprendi que cada vez mais tenho o que aprender e ser professor pesquisador é fundamental para (re)pensar nossa prática. Nesse sentido, também compreendi que professor/a e aluno/a aprendem juntos, cada um contribuindo com seus saberes e experiências "desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (FREIRE, 2005, p. 79). Desse modo, aprendi e reconheci mais uma vez que eu, enquanto professor devo e posso participar da construção e do desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente, que promova nos meus/as alunos/as uma consciência da realidade por meio de atividades desafiadoras, criativas e significativas (MIGUEL ARROYO).

Lou Salomé descreve como mudanças ocorridas na sua vida pessoal e profissional, a abertura dos horizontes, ao conhecer as práticas exitosas de diferentes lugares do Brasil e do exterior do país. Cita também o estabelecimento de vínculo com o grupo de professores/as premiados/as, formando uma rede de relacionamentos para trocas de experiências e oportunidades de aprendizado de práticas educativas diferenciadas. A educadora relata:

Abri meus horizontes porque conheci no prêmio, pessoas de todas as regiões do país. Pessoalmente agreguei amigos e amigas que são pessoas pró-educação e professores que estão buscando práticas educativas diferenciadas e exitosas. Essa rede de relacionamento nos nutre e nos dá maior condição de entender o Brasil como um todo. Entrei em contato com práticas exitosas e tive a oportunidade de conhecer uma realidade de ensino da Europa. Tive reconhecimento das escolas de Ensino Fundamental em que o projeto teve visibilidade, apareceu na televisão, a escola tem uma placa. Creio que não foi o meu trabalho em si foi a questão da inclusão escolar. Isso colocou a minha bandeira em pauta, me colocou em contato com as pessoas que viram o projeto e vieram conversar. Acadêmico, sim, também transformou. porque a partir desse projeto premiado estruturei melhor a minha modalidade de trabalho em projetos. (LOU SALOMÉ).

A educadora relata que na escola houve mais abertura para os/as alunos/as com deficiência e envolvimento dos/as demais professores/as nas atividades desenvolvidas para a realização do projeto. A oportunidade de interação despertou o olhar dos/as docentes para as possibilidades e potencialidades dos/as estudantes com deficiência, construindo espaços e parcerias para o trabalho coletivo e para a renovação didático pedagógica.

Os alunos ocuparam lugar de destaque através do Facebook da escola. Toda comunidade assistiu aos vídeos, em que eles/elas foram protagonistas. Os audiobooks, material produzido na hora da leitura, como uma estratégia para auxiliar àqueles/as que ainda não conseguiam ler sozinhos/as foi um recurso importante. Os/as professores/as na sala começaram a perceber as possibilidades didáticas e pedagógicas destes/as estudantes e isso ajudou no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Como reflexão sobre a prática desenvolvida, Lou Salomé diz:

Um dos ensinamentos que os alunos deixaram explícito foi a importância do vínculo afetivo e de confiança entre as pessoas para a qualificação da inclusão na escola. Para construir vínculos é preciso sair da invisibilidade, pois é necessário conviver, viver junto, interagir. Os convidados escolhidos pelos alunos foram generosos parceiros na execução do projeto, doando suas imagens, vozes, tempo, conhecimentos e afetos. (LOU SALOMÉ).

Aqui vemos novamente a afetividade como elemento que enriquece as práticas pedagógicas, que aproxima os sujeitos do objeto de conhecimento, que torna a aprendizagem um processo que se faz no coletivo, no encontro com o outro (LEITE, 2012).

As mudanças ocorridas na vida pessoal e profissional de González Rey foram amplas. A premiação trouxe mais responsabilidade, uma vez que a educadora considera que receber uma medalha não é simples. Muitas atividades foram e continuam sendo desenvolvidas, tendo em vista que a experiência pedagógica se constituiu em um programa institucional da Universidade Federal voltado para a formação de professores em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Como desdobramentos dessa ação decorreram oito subprojetos que estão sob a coordenação da educadora, em que ela compartilha as ideias da experiência vencedora. Atualmente, o projeto está sendo implementado na rede municipal de ensino de Uberlândia e em nível de Minas Gerais. Sobre a premiação a docente relatou:

Eu recebi essa premiação com muita responsabilidade. Pessoas procurando para entrevistas, foram anos bem intensos, tem sido intensos para minha vida por ter assumido isso com tanta responsabilidade. Receber uma medalha não é simples. Comecei a partir dos processos de formação de professores. Tem um programa institucional dentro da universidade criado por todos esses projetos que vinham sendo desenvolvidos. Começou numa escola municipal do bairro Canaã, Professora Joseane França. Nessa escola a formação impactou muito a realidade, transformou a escola de uma forma muito especial e profunda, e isso cresceu. Então, vamos fazer uma formação mais ampla para alcançar mais pessoas. Começou com essa parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e hoje eu coordeno todo o programa institucional em mais de oito subprojetos que trazem toda a perspectiva do Diário de Ideias que é o experienciar, registrar, compartilhar que são os pilares

do programa, da proposta metodológica. Publiquei o livro, porque o livro poderia alcançar mais as pessoas no sentido de quererem a experiência metodológica. Então, a gente tem feito um grande trabalho. No programa tem mais de duzentas pessoas na equipe, é um programa muito grande. A vida mudou bastante no sentido de ampliar. Você se vê com muita responsabilidade dentro da escola, com mais de mil pessoas que vão experienciar aquela proposta. Você tem todo um zelo, todo um cuidado de acompanhar. Temos o jornal Diário de Ideias que é outra perspectiva, outra publicação dentro do Diário de Ideias que é convidar estudantes, do público infanto juvenil, para estarem dentro da universidade, muito presentes mesmo e divulgar suas ideias. (GONZÁLEZ REY).

Houve mudanças na vida dos/as estudantes, conforme relatou a docente. Gonzales Rey enfatizou o papel da autoria e do caráter empreendedor que as crianças assumiram para que a aprendizagem se organizasse de forma subjetiva, fazendo parte da sua vida e com impactos na forma de viver o mundo. A forma como as crianças estavam mais atentas aos registros escritos dispostos nos murais, nas redes sociais, nos lugares públicos e outros que participavam.

A educadora foi instigada a valorizar a prática da escrita nos diários como uma maneira de provocar e aguçar a leitura e a escrita como uma experiência subjetiva. Observou que as crianças estavam mais interessadas por informações nos murais da escola, pela escrita do cardápio da escola e outras informações do contexto escolar. Paravam para ler e dialogar com os colegas sobre qual seria o lanche do dia ou mesmo para saber sobre algum evento da escola. Além desses aspectos, a educadora relata que identificou mudanças na escola.

Na escola a gente percebe que as famílias estão muito presentes agora dentro da escola. As famílias querem participar de tudo. Estão conosco o tempo todo aqui dentro do programa fora do programa em diferentes lugares. A presença da família é fundamental, nós temos impactos na aprendizagem no desenvolvimento dos estudantes. São crianças extremamente críticas, participativas. (GONZÁLEZ REY).

As famílias, por sua vez, relataram transformações ocorridas na vida dos/as filhos/as, conforme descreveu a docente:

"Como meu filho está interessado por aprender a ler e a escrever. Depois do Diário de ideias, ele quer ler tudo que tem nos lugares que vamos. Teve um dia que parei para abastecer o carro e ele ficou procurando palavras para colocar no seu diário e escreveu cinco palavras só naquele momento." (GONZÁLEZ REY).

Mediante a exposição da mãe observamos o despertar das crianças para as situações de leitura e escrita, próprias da cultura do mundo letrado, também ocorridas fora do contexto escolar. Portanto, nos assevera a educadora:

[...] que o trabalho com o diário foi reconhecido pelos familiares como um processo fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita e contribuiu para o fortalecimento da parceria da família com a aprendizagem das crianças, bem como com as ações empreendidas pela escola. Ao relatarem suas experiências com as crianças, estando alinhavados ao trabalho realizado com o diário, o desenvolvimento da escrita, foi observado pela expressão espontânea das crianças, nos registros do diário e nos registros de cada aprendiz nos cartazes produzidos durante as rodas. (GONZÁLEZ REY).

Por sua vez, Bakhtin trouxe situações de mudanças ocorridas em sua vida após ter sua experiência pedagógica reconhecida, tendo em vista que a temática trabalhada em se projeto é algo que ela tem muita afinidade e que possui um significado importante em sua vida. A professora também abordou sobre a falta de interesse por parte da Secretaria de Educação, dos colegas de trabalho, da universidade com relação a visibilidade e ao conhecimento de sua prática educativa. Sobre as mudanças vivenciadas, relatou:

Tive algumas mudanças. Sai em jornal. Ganhei medalha de honra. Conheci vários professores. Viajei para o Canadá e conheci escolas com outras experiências. Achei que no meu estado não deram muita importância. Não sei se é porque foi uma professora que trabalha na universidade. Talvez se fosse uma professora que trabalhasse num bairro super carente... Eles não buscaram conhecer a minha história de vida. Não me preocupei com a importância que os outros deram, ou fossem dar, porque para mim era uma conquista grande. Conquistar um prêmio e ganhar na categoria nacional e ainda sobre o tema que eu amo, para mim foi maravilhoso. Não teve mudanças em termos de convites para palestrar porque isso já faço. Já fazia e faço para as prefeituras sem custos nenhum. Trabalho na universidade faço projetos de extensão com os municípios. Dentro da minha escola estava de licença do doutorado. A minha diretora participou bastante, mas a escola não me chamou para ir lá conversar com os professores e falar como foi nem depois da viagem. Sinto que as professoras que trabalham comigo tem linhas teóricas diferenciadas. Muitas não concordam com essa coisa de premiação do MEC. Acham que é para ranquear a educação. Mas não me preocupei com isso. O que importa é que eu vivi isso e foi maravilhoso. (BAKHTIN).

Sobre as mudanças ocorridas na vida dos/as estudantes enfatizou a possibilidade de eles terem sido autores das suas histórias que foram publicadas em um livro, além da possibilidade de trabalhar com eles nessa perspectiva de apresentar esse mundo da linguagem. A apreciação e a apresentação do produto (livros e CD) para a turma e a para a comunidade escolar foi um acontecimento marcante na vida dos/as estudantes.

Outra experiência significativa foi apreciar, com as crianças, o CD finalizado. Ao escutar as gravações, empolgaram-se e se divertiram, tecendo comentários em que demonstraram o reconhecimento dos colegas como autores dos sons. As crianças comentaram mais os sons que foram gravados com as vozes, como o som do leão e do galo, quando a resposta ao ouvir a voz do colega foi imediata. Outros desdobramentos foram apresentações das histórias para a comunidade escolar e em um seminário sobre o PIBID Música e o lançamento do livro para a comunidade escolar com direito a sessão de autógrafos. (BAKHTIN).

Depreendemos das experiências pedagógicas desses/as docentes algumas semelhanças, as quais sejam: foram práticas desenvolvidas na modalidade de projetos pedagógicos interdisciplinares; os/as estudantes das etapas de ensino mencionadas foram protagonistas no desenvolvimento das ações educativas, construindo seus processos de aprendizagens; as práticas educativas extrapolaram o ambiente da sala de aula, contemplando outros espaços de ensinar e de aprender; foram desenvolvidas parcerias com famílias, comunidade escolar e outras ações foram angariadas na realização das práticas; o contexto histórico e social onde as práticas foram realizadas foram considerados; ocorreram transformações na vida dos/as envolvidos/as: educadores/as, educandos/as e comunidades. Apontamos como diferenças as condições objetivas das escolas em que as práticas pedagógicas foram realizadas, uma vez que cada escola estava localizada em uma região do país, dentro de um contexto bem específico.

Apreendemos sobre as transformações ocorridas na vida profissional e pessoal dos/as docentes: a confiança pedagógica no exercício da docência; a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2015); a ressignificação de suas práticas mediante a ação e a reflexão dos “quefazer” do cotidiano escolar; a consciência de que como pessoas e educadores/as somos sujeitos inacabados e, por isso, a docência requer a busca de saberes específicos; o fato de que o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas exige um conjunto de saberes que vão ao encontro dos saberes anunciados por Freire (2015) em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa crítica e transformadora” e que as condições objetivas das escolas e do trabalho dos/as educadores/as são fundamentais.

#### **4.6 Contribuições da formação inicial e contínua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas**

Descrevemos nesta categoria, mediante a colaboração dos/as docentes e o referencial teórico por nós estudado, sobre as contribuições da formação inicial e contínua para o



desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas. Evidenciamos o papel da formação de professores e professoras para o exercício da docência que colabore para a construção de práticas pedagógicas voltadas para uma educação emancipadora.

Por conseguinte, estar em processo de formação permanente, nos posiciona frente à nossa condição de inacabamento enquanto sujeito e profissional (FREIRE, 2015). Somos constituídos por meio da nossa atuação no mundo e relação com o outro. E no que se refere à atuação como docente, sabemos que essa profissão requer o domínio de saberes específicos da docência e sobre si mesmo, assim como exige à reflexão e análise sobre os desafios que a experiência da prática educativa nos impõe.

O desenvolvimento profissional docente é visto como resultante desse processo de formação, influenciado pelos fatores condicionantes sociais e históricos do tempo presente. Para tanto, nos assinalam Rodrigues e Esteves que:

[...] A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre [...] a formação contínua é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41-45).

Para o exercício da docência não basta a formação inicial, sendo primordial que os/as docentes ao longo da carreira profissional permaneçam em constante aprimoramento dos saberes e “quefazeres” da docência. Além disso, os processos formativos nos permitem compreender “o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora.” (ARROYO, 2000, p. 34).

Desse modo, podemos compreender os múltiplos aspectos, os quais envolvem a dimensão do desenvolvimento profissional docente, bem como a construção da identidade do ser professor e professora que se dá continuamente. Campos e Almeida (2019, p. 31) assinalam que a formação contínua “nos permite entender que somente com a permanente (re)elaboração de seus saberes e práticas, os professores conseguirão desenvolver-se para melhor desempenharem o trabalho docente.”

Na interlocução com os/as docentes conversamos sobre as contribuições da formação inicial e contínua como subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que

promovam a aprendizagem dos/das estudantes, no que se refere aos conteúdos trabalhados. Constatamos que houve experiências pedagógicas decorrentes de estudos relacionados com a formação contínua em serviço, a acadêmica em nível de doutorado e outras suscitaram nos docentes o desejo de continuar a formação tendo suas práticas como instrumentos de projetos de pesquisas para o ingresso em curso de pós-graduação em nível de mestrado.

Aprender quais as contribuições da formação inicial e contínua no desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras foi um dos objetivos específicos dessa investigação. Nos depoimentos dos/as educadores/as sobre a formação inicial e contínua, percebemos que houve contribuições advindas das reflexões e dos conhecimentos adquiridos nos percursos formativos ao longo da carreira docente. Nas respostas dos/as docentes percebemos a importância da participação nas ações formativas, como retrata a educadora:

Na graduação (formação inicial) fui voluntária de projetos de pesquisa. No mestrado participei de todas as oportunidades que tive de ser formadora mesmo não me sentindo segura ainda [...] elas (as professoras pesquisadoras) davam tipo aulas para a gente, trabalhavam aquele conteúdo e aquele conhecimento que iríamos trabalhar com as outras professoras na formação. E isso foi muito importante para mim porque eu comprei vários livros para aprofundar mais e eu pesquisei também, [...] e aprendi muito na minha formação continuada. Depois trabalhando na Secretaria de Educação ministrando formação para os professores aprendi muito, porque você tem que estudar estar preparando a formação para os professores. Depois fui formadora no PNAIC, nos três anos do PNAIC eu atuei também. Então, foi imprescindível para minha prática a formação continuada. Só a (formação) inicial não deu conta por que [...] duas disciplinas de 60 horas não são suficientes para o professor saber o que precisa para alfabetizar. (BAKHTIN).

Para a professora, o engajamento como voluntária nos projetos de pesquisa da instituição de ensino onde atua, abriu caminhos para a atuação em outras frentes de trabalho, como a formação de professores promovida pela Secretaria de Educação. Ampliou os horizontes com as atividades decorrentes da pesquisa, do aprofundamento das leituras sobre a temática da formação de professores e permitiu a compreensão de que só a formação inicial não é suficiente para o desempenho da atividade docente.

Bakhtin, evidencia um dos saberes necessários a prática educativa assinalados por Freire (2015, p. 30) quando afirma que “ensinar exige pesquisa”, pois para o autor “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Esses “quefazeres” se encontram intimamente ligados na ação docente, considerando que o/a educador/a deve estar em constante busca, movidos/as pela “curiosidade epistemológica”, que nos leva à procura por conhecermos ainda mais aquilo que não conhecemos.

Por quanto, no entendimento dos/as docentes se justificam a necessidade da busca constante de conhecimentos tanto teóricos quanto práticos para (re)formular as práticas de ensino, uma vez que a formação inicial não consegue atender as demandas dos/as professores/as no exercício docente no dia a dia da escola.

Por isso, é preciso repensar a proposta de formação dos cursos de licenciaturas das universidades, (re)construindo, como Nóvoa nos chama atenção (2017, p, 1115), “um novo lugar de formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores.”

Nóvoa (2017) aponta para a urgência de envolverem-se nesse lugar, todas as pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da formação docente. Assim, devemos repensar como acolher os/as estudantes dos cursos de licenciaturas e torná-los/as professores e professoras capazes de se apropriarem da profissão e contribuir para a sua renovação. Para o autor, trata-se de construir um “entre-lugar” que estabelece articulação entre as universidades, as escolas e as políticas públicas.

Por conseguinte, enfatiza que essa proposta de formação recusa a visão de formação tecnicista e praticista dos/as futuros educadores/as e dá lugar “[...] a uma formação influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento.” (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Assim, segundo Nóvoa (2017), a formação inicial deve ser organizada em momentos de articulação entre a teoria e a prática, oportunizando aos estudantes espaços de aprofundamento no estudo das disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de experiências práticas nas escolas, durante os quais serão apontados novos problemas a serem estudados mediante a reflexão e a pesquisa.

Para a docente Gonzáles Rey a prática educativa é fruto de estudos e investigação, pois na medida em que “*vamos identificando as necessidades de cada contexto, vamos aprofundando ali naquele campo e vamos buscando informações específicas*”. Notamos na fala da educadora saberes que o exercício da docência exige, tais como, a reflexão crítica sobre a prática, a consciência do inacabamento, a apreensão da realidade, saberes estes que são referenciado por Freire (2015) como sendo fundantes de uma prática educativa crítica.

Na compreensão da professora:

Uma formação precisa estar conectada com aquilo que a gente quer aprofundar. A formação efetiva é aquela que conecta mesmo a pessoa com o

que ela está se propondo investigar sobre a sua prática. Para toda a formação, o ponto chave é partir dos problemas reais e não só dos problemas gerais da escola. (GONZÁLES REY).

Nesse sentido, além de uma formação inicial baseada no conhecimento das teorias que fundamentam a docência, a educadora destaca a formação contínua como outro aspecto crucial para a formação e construção da identidade e da profissionalização docente. A formação contínua deve estar conectada com os problemas reais do contexto escolar e com as demandas dos/as educadores/as.

Para o educador Miguel Arroyo, a formação inicial não conseguiu atender as demandas acerca do trabalho com turmas multisseriadas e tampouco as especificidades das escolas do campo. Por isso, o professor buscou formação nos projetos de pesquisas do PIBID, em cursos de especialização e ingressou no mestrado para o aprofundamento teórico sobre essa temática.

O docente esclarece que não é qualquer formação contínua que pode colaborar com o exercício da prática docente, mas àquela que dialoga com as necessidades e especificidades de cada contexto escolar:

[...] na minha graduação em pedagogia tive de forma incipiente conteúdos curriculares que me levava a refletir sobre como é o saber da multissérie, sobre as especificidades do campo e aí eu fui investindo em projeto de pesquisa no PIBID, fui para o TCC, fui para a especialização, para o mestrado me especializar nessa discussão. [...] a formação continuada [...] que dialogue com as necessidades do chão da escola em que essas práticas se configuram. E é importante deixar claro isso, não é qualquer formação continuada que pode corroborar no exercício da prática docente daquele professor. Se eu não tiver uma formação continuada que reconheça que é para atender professores que atuam no território campesino, que é para entender que esse público atende turmas multisseriadas essa prática não vai gerar muito impacto, essa formação não gera muito impacto, logo não contribuí para que minha prática chegue a ser exitosa e significativa. (MIGUEL ARROYO).

Miguel Arroyo reforça a necessidade de repensar a formação inicial dos cursos de licenciaturas, bem como sobre a importância da organização de estratégias de formação contínua conectadas com a realidade dos docentes e das escolas. Ressalta que não é qualquer formação que pode corroborar para impactar no exercício da docência, evidenciando a necessidade de que as formações propostas dialoguem com as carências do chão da escola.

A formação contínua é um dos aspectos relacionado à prática docente apontado pelos/as educadores/as, como fator condicionante para o favorecimento de práticas educativas transformadoras.

Ao serem questionados/as sobre a participação em cursos de formação contínua, os/as quatro docentes que responderam ao questionário foram unânimes, de modo que todos relataram que participam destas ações. Com relação à frequência de participação nessas ações formativas, dois professores disseram que participam mensalmente, dois anualmente e um docente não respondeu ao questionário.

Os cursos de formação contínua dos quais os/as docentes participam são promovidos por instituições de ensino das redes públicas de cada localidade. Observamos que dois participam de formações oferecidas pela rede municipal e dois frequentam os cursos ofertados pela rede federal.

Quanto aos espaços destinados para as estratégias de formação permanente, para dois dos docentes, ocorrem em serviço na própria escola onde atua e para os outros dois, em espaços específicos, definidos pelas secretarias de educação.

Apreendemos mediante as respostas dos/as educadores/as que a participação nas atividades de formação contínua, favorece no sentido de: agregar conhecimentos, novas aprendizagens e possibilitar trocas de ideias, atualização de saberes e compartilhamento de experiências; promover o aprimoramento das práticas pedagógicas, o investimento na formação, a busca de explicações e possibilidades para melhorias da prática educativa; contemplar as formas de aprender e de expressar o conhecimento de todos os estudantes, uma vez que como sujeitos inconclusos necessitamos pensar e refletir coletivamente sobre as nossas práticas e, por fim, favorece a interação e a socialização de saberes, somando no desenvolvimento teórico e prático das práticas docentes.

Nessa direção, faz sentido a fala de outra educadora que relata que muitas vezes a razão para participar de alguns cursos de formação contínua é a obrigatoriedade, uma vez que não atende as exigências das práticas dos/as docentes. Por isso, destacamos a necessidade de as estratégias de formação estarem em consonância com a realidade das escolas e com as necessidades dos/as professores/as, pois “é sabido que os modelos de formação [...] fragmentam o processo formativo, dando a falsa impressão de que os futuros professores precisam se apropriar de teorias para poder aplicá-las na prática”, nos adverte (FRANCO, 2008, p. 112).

Ademais, comungamos com as ideias apresentadas pelos/as educadores/as tendo em vista que a “[...] mudança só se efetivará à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, visto que ‘pensar a prática’ é o ponto de partida para alterá-la. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza de sua ação”. (CARVALHO, 2005, p. 20).

As transformações das ações docentes ocorrem a partir da reflexão crítica sobre suas práticas e da consciência da sua inconclusão. Transformar a docência se caracteriza por construir uma educação para a libertação do ser humano, tanto do educador/a como do educando/a, para a concretização do “ser mais”, do “ser histórico”, atuante nos processos de mudanças da sociedade.

Apropriamo-nos das proposições suleadoras do pensamento de Freire (2015) sobre a inconclusão do homem, o engajamento político e o compromisso ético e enfatizamos o papel da escola enquanto instituição formadora das práticas pedagógicas realizadas pelos/as docentes na construção de uma prática educativo-progressista que favoreça a autonomia do educando. Para tanto, essa prática educativa se viabiliza a partir de uma formação docente que seja coerente com seus pressupostos, concepções e princípios educacionais, os quais se reverberam em práxis educativa.

Entretanto, entendemos que a formação de professores por si só não garante as transformações educacionais de que tanto necessitamos no campo da educação, mas ela é um dos aspectos colaborativos para essas mudanças. Outros fatores estruturais de ordem econômica, política e social tais como as condições objetivas das escolas, a valorização dos profissionais da educação, os baixos salários, a ausência de planos de carreira, a falta de políticas públicas para investimento em ações formativas da professora, entre outros, impactam de forma importante na qualidade das práticas educativas desenvolvidas e, em consequência, na qualidade da educação. Sem dúvida a formação contínua é dos pontos cruciais como nos explicita Carvalho:

[...] a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. (CARVALHO, 2007, p. 6).

A formação inicial e continuada dos professores nos esclarece Mariani e Carvalho (2009), é, também, fator decisivo no processo de transformação da educação. Para tanto, deve ser uma formação que oportunize a reflexão sobre as concepções e práticas educativas, de modo a oportunizar aos/às educadores/as a ressignificação de suas práticas pedagógicas se tornando fomentadores/as engajados/as na proposta de transformação da educação enquanto uma prática social.

Por conseguinte, uma proposta de formação contínua, tendo como referência os princípios da educação libertadora, as mudanças e a qualidade da educação, são partes indissociáveis do ato educativo. “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação.” (FREIRE, 2007, p. 44).

Diante disso, os/as educadores/as, tendo em vista uma educação emancipadora capaz de contribuir para a formação de sujeitos autônomos, deve contemplar a dimensão dos ideais freireanos de uma educação libertadora. Por conseguinte, o exercício da docência exige:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional. (FREIRE, 2015).

Concordamos com os pressupostos do pensamento freireano para uma pedagogia da autonomia, pois o processo educativo é essencial formativo. Desse modo, é preciso que a formação do professor, seja compreendida e esteja comprometida, com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Por isso, realçamos que a prática pedagógica deve transcender o domínio dos conteúdos e que se articule de forma objetiva, subjetiva e intersubjetiva nos processos formativos dos/as educandos/as.

Imbernón (2012) nos explicita que a formação dos/as professores/as deve estar relacionada com o enfoque sobre suas funções. Para tanto, se almejamos a formação de um profissional reflexivo-crítico entendemos, nessa perspectiva, que as ações de formação contínua devem estar referenciadas pelo diálogo entre a teoria e a prática, em um movimento de reflexão e de reformulação dessas ações formativas em conformidade com as necessidades dos/as docentes.

Nesse sentido concordamos com Imbernón (2012, p. 76) que preconiza uma formação permanente que incentive os/as professores/as, apoiada em uma “reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., promovendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando porque se faz”.

Além das contribuições da formação inicial e contínua perguntamos aos/as docente o que é necessário para desenvolver práticas exitosas. Obtivemos como respostas:

Um arcabouço diverso de materiais, de recurso é preciso para fomentar uma prática exitosa, porque os alunos têm oportunidade de experienciar. Na educação infantil a criança para aprender precisa experimentar. Não tem como a criança pequena, ficar o tempo todo sentada, ela precisa experimentar diferentes materiais e, para isso, precisa ter recursos. A gente acredita que na educação, sobretudo na educação de crianças pequenas temos que fazer o melhor. (CONCEIÇÃO EVARISTO).

A prática pedagógica exitosa precisa ter um complemento. Na minha compreensão a prática pedagógica exitosa é transformadora, ela é reflexiva e ela é centrada na dimensão de uma formação humana, porque eu considero que o êxito está no processo de desenvolvimento crítico e social desse sujeito que eu considero enquanto sujeito de direito. Então, hoje meus alunos do campo, localizado num território que historicamente foi e por vezes é considerado o não lugar, o lugar do atraso, do não desenvolvimento, a prática exitosa ela se configura enquanto uma desobediência a esta lógica imposta em inferiorizar o campo em detrimento da cidade e tomar a cidade enquanto um modelo. [...] a prática pedagógica exitosa é sim revolucionária, crítica, reflexiva e emancipatória, pois toma aí o chão da escola, as histórias e as identidades dos sujeitos e nessa dimensão a gente estreita a relação professor e aluno enquanto sendo um diálogo presente nesse processo exitoso de vivenciar as práticas. (MIGUEL ARROYO).

Recursos pedagógicos necessários? Olha depende muito da prática, do projeto, depende do uso que você vai fazer do recurso pedagógico. Manusear sem fazer a mediação não seria grande coisa. Tem que pensar dentro dessa linha que você segue, como você vai usar esse recurso. Acredito que o professor pode ter vários recursos, mas se não souber como vai fazer a mediação desses recursos, ele também não vão poder contribuir. (BAKHTIN).

A gente precisa de recursos pedagógicos, mas os recursos pedagógicos só são importantes na medida em que tens uma concepção e já construiste um trabalho, já elaborou. As escolas precisam tanto de recursos para fazer formações. Aqui em Porto Alegre nós tínhamos dez formações ao ano, agora não temos nenhuma. Então, precisamos ter esses recursos humanos que são pedagógicos, precisamos ter tecnologias. A gente se relaciona por áudio, por vídeo, por questões sensoriais, precisa investir nesses recursos que vão dar acessibilidade ao conhecimento por parte dos nossos alunos. É um trabalho bem artesanal porque é olhado caso a caso. Os recursos variam de acordo com cada contexto, mas deveria ter verba pública disponível para as práticas em educação. Falta muito! Como recurso importante, seria o financiamento. (LOU SALOMÉ).

Um dos grandes desafios é a naturalização do olhar, é a naturalização das práticas que são desenvolvidas e a sobrecarga dos professores ao que vivenciam frente às demandas burocráticas que as escolas impõem. Essa naturalização de que eu tenho que fazer tudo isso. É assim mesmo, caderno do estudante tem que estar cheio... toda essa logística eu falo que é algo que a gente cria em nós e que nós naturalizamos como normais. É assim mesmo. Então, a gente vê um quadro hoje de adoecimento dos professores frente às experiências, frente a essa sobrecarga de trabalho. Para mim realmente esse é o ponto chave. É a conexão do professor com ele mesmo que é a essência do ser humano. São as descobertas, a leveza, as possibilidades de um trabalho



mais experiencial com os estudantes. Esse é um grande desafio nosso na educação. (GONZÁLES REY).

Assim, considerando o que se faz necessário para o desenvolvimento de uma prática exitosa, depreendemos das respostas dos/as educadores/as a necessidade de recursos pedagógicos, principalmente para as da Educação Infantil e anos iniciais, fator apontado por três educadoras. No entanto, Bakhtin e Lou Salomé, esclarecem que não basta oferecer estes recursos materiais para as crianças manusearem livremente. É preciso saber como utilizá-los, mediante a medição e intervenções necessárias pelo educador/a para que as crianças possam aprender habilidades específicas de suas etapas.

O Professor Miguel Arroyo destacou a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica centrada na dimensão da formação humana, tendo em vista a crença de que o êxito está no desenvolvimento do ser humano de forma que este seja capaz de transformar as pessoas, os espaços e as situações de injustiças sociais a que são submetidos cotidianamente.

Gonzáles Rey, por sua vez, enfatiza como desafios para a construção de práticas exitosas, a naturalização do olhar sobre as práticas pedagógicas que são desenvolvidas e a sobrecarga de trabalhos que os/as docentes vivenciam frente às demandas burocráticas que as escolas impõem. A professora cita o quanto os/as educadores/as encaram com naturalidade essas situações e que, em função disso, temos um quadro de adoecimento físico e mental de muitos/as professores/as no campo educacional atualmente.

Para a educadora o desafio encontra-se na necessidade de que os professores e professoras consigam se conectar internamente para descobrir sua potencialidade enquanto humano, capazes de propor um trabalho mais experiencial com os/as estudantes, de modo a tornar o exercício da docência um pouco mais leve e menos cansativo.

## 5 DAS PRÁTICAS EXITOSAS À (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE: CONCLUSÕES POSSÍVEIS

A presente investigação intitulada “*Das Práticas Pedagógicas exitosas (in)visibilizadas na Educação Básica ao Prêmio Professores do Brasil: diálogo com professores/as ganhadores/as das edições 2017 e 2018*”, teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas exitosas, dos/as professores/as da Educação Básica de escolas públicas, especificamente das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) ganhadores/as do Prêmio Professores do Brasil nas edições de 2017 e 2018, do Ministério da Educação (MEC).

Para o desenvolvimento desta pesquisa apoiamos-nos nas seguintes questões: Quais são as práticas pedagógicas consideradas exitosas e que, por isso, foram premiadas no PPB nos anos de 2017 e 2018? Quem são e onde vivem os/as professores/as vencedores/as? A partir da premiação, quais os principais desdobramentos correram em suas vidas pessoal e profissional, na vida dos/as estudantes e nas escolas onde as práticas pedagógicas aconteceram? O que caracteriza e define as práticas pedagógicas reconhecidas nacionalmente através do PPB?

Para realizar este estudo percorremos uma trajetória a qual perpassou pelo estudo das disciplinas do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em paralelo a isso, trilhamos um caminho investigativo que nos exigiu fazer importantes escolhas acerca dos procedimentos metodológicos e do referencial teórico que embasou a pesquisa.

Essa produção nos exigiu esforço, dedicação e compromisso para trabalhar na construção desta investigação. Idealizamos anunciar os resultados alcançados/as pelos/as ações educativas dos/as docentes reconhecidas como exitosas e denunciar as lacunas de responsabilidade do poder público no sistema de ensino, tendo em vista as práticas pedagógicas visibilizadas como transformadoras na Educação Básica.

Ademais, respaldamos-nos na ética para dialogar com os/as autores/as os/as quais deram sustentação à nossa investigação e nas concepções dos/as docentes colaboradores/as, sem nos apropriarmos de forma indevida de seus escritos e de suas ideias. Fomos guiadas por uma concepção de educação trazida pelos/as autores/as, alicerçada nas práticas pedagógicas que devem se constituir como prática social, atividade especificamente humana, que emerge das ações docentes promovendo transformações em todos os envolvidos.

Como ponto de partida, iniciamos o trabalho de investigação recorrendo às bases de dados das bibliotecas das universidades para a busca de produções científicas a respeito da temática em estudos. Realizamos o levantamento bibliográfico por meio do Estado da Questão

que nos trouxe contribuições para a delimitação do nosso objeto de estudo, bem como para a definição dos interesses, dos questionamentos e dos objetivos que sinalizaram a investigação.

Após essa etapa, percorremos o site do Prêmio Professores do Brasil e empreendemos uma pesquisa documental de caráter exploratória, a qual permitiu-nos o acesso às informações a respeito dos regulamentos, histórico das edições de 2005 a 2018, relatos de experiências, números de inscritos, parceiros, vídeos, listas dos educadores finalistas, valores distribuídos em premiações etc., nos proporcionando maior familiaridade com o objeto de investigação e delimitação do objetivo da pesquisa e sujeitos participantes.

Além dos documentos disponíveis no site do PPB dialogamos com os/as professores/as vencedores/as das edições de 2017 e 2018, foco de nossa investigação, que aceitaram colaborar conosco por meio de entrevistas e questionários que foram realizadas online. A partir de uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa exploratória, foi possível analisar as práticas pedagógicas de cinco professores e professoras atuantes em escolas públicas de diferentes localidades do Brasil, reconhecidas nacionalmente no cenário educacional.

Visando alcançarmos a compreensão do objeto de estudo, fez-se necessário a realização de uma discussão teórica sobre conceitos relativos às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as, quais sejam: práticas, práticas pedagógicas, práticas educativas, práticas pedagógicas conservadoras, práticas contraditórias, práxis, práticas exitosas, práticas emancipadoras, elementos constituintes das práticas pedagógicas, contribuições da formação inicial e contínua e saberes necessários à prática educativa.

A literatura estudada nos viabilizou produzir uma inteligência significativa com os dados que amalgamaram não no sentido de comprovar fatos, mas de possibilitar a análise das ações docentes que se constituem por meio das práticas pedagógicas, atividade central do ato educativo. Dentre os/as principais autores/as do aporte teórico, citamos: Bardin (2010), Bastos e Santos (2013), Brandão (1981), Campos (2010, 2016), Campos e Almeida (2019), Campos e Melo (2019), Dourado (2015), Franco (2008, 2012, 2015, 2016, 2017), Freire (2010, 2015), Ghedin e Franco (2011), Gil (2016), Leite (2012), Minayo (2007), Sacristán (1999), entre outros.

Mediante a interlocução com os/as docentes, mediados pelas entrevistas e questionários, construímos o *corpus* de pesquisa e alcançamos a apreensão sobre suas experiências exitosas com suas especificidades e de suas concepções sobre os conceitos de: prática educativa, prática pedagógica, prática pedagógica transformadora/emancipadora, práxis e, ainda, das principais transformações ocorridas na vida dos/as docentes, dos/as educandos/as e das escolas onde foram desenvolvidas as práticas premiadas pelo PPB.

Com base na metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), apresentamos as análises construídas por meio da triangulação dos dados obtidos através dos documentos disponíveis no site PPB referentes aos anos de 2017 e 2018; das entrevistas semiestruturadas realizadas online com os cinco participantes da pesquisa e do questionário, que foi respondido por quatro dos participantes. Estas informações, cuja centralidade está na própria fala dos educadores/as premiados/as, foram analisadas em diálogo com os diferentes autores/as que nos auxiliaram no desenvolvimento desta investigação.

A discussão foi organizada por meio de seis categorias de análise que emergiram do estudo do *corpus* de pesquisa e que evidenciaram o objetivo proposto, a saber: 1) Perfil dos/as professores/as, suas trajetórias formativas e profissionais; 2) Especificidades das práticas pedagógicas dos/as professores/as premiados/as; 3) Práticas educativas, práticas pedagógicas, práticas pedagógicas exitosas, emancipadoras e práxis; 4) Saberes necessários às práticas educativas dos docentes na visão dos professores/as vencedores/as; 5) Desdobramentos das práticas pedagógicas na vida dos docentes, dos estudantes e nas instituições de ensino onde as experiências educativas foram realizadas e 6) Contribuições da formação inicial e contínua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas.

No esforço de síntese dos pontos centrais que emergiram a partir de cada categoria observamos, com relação ao perfil e percursos formativos dos/as docentes, que os professores/as são oriundos/as das Regiões Nordeste, Sul e Sudeste; estão na faixa etária de idade entre 26 a 50 anos; quatro docentes cursaram Pedagogia e um Educação Especial, todos em universidades públicas; em nível de Pós graduação, um possui especialização, dois mestrado e dois doutorado, revelando que os docentes valorizam e investem na formação contínua como estratégia de aprimoramento e desenvolvimento da profissão e de suas ações no exercício da docência.

Com relação às especificidades das práticas pedagógicas os/as professores/as destacaram: a importância do currículo e das práticas pedagógicas pensadas a partir da diversidade na construção identitária dos/as educandos/as; a participação das famílias nos projetos desenvolvidos na escola; o trabalho coletivo; a compreensão de como as crianças se apropriam da linguagem; a escuta atenta; o protagonismo dos/as estudantes; a interdisciplinaridade; a afetividade; o foco nas potencialidades e não nas dificuldades do/a educando/a; a construção do conhecimento transcendendo os conteúdos curriculares pré-definidos; as práticas pedagógicas como ações que extrapolam os muros das escolas e a necessidade de se considerar a realidade dos/as estudantes e das escolas onde atuam. Como

vemos, as práticas pedagógicas insurgentes são marcadas por essas singularidades que vão na contramão do que tem sido imposto socialmente.

Com relação às concepções dos/as professores/as sobre os conceitos relacionados às práticas pedagógicas, apreendemos que: a prática educativa e a prática pedagógica estão imbricados no saber-fazer docente, no entanto, apontam a distinção entre os elementos que as constituem; a prática educativa é ampla e acontece não só nos espaços de ensino formais, enquanto a prática pedagógica é marcada pela intencionalidade própria do fazer pedagógico com a finalidade de promover o desenvolvimento e aprendizagem dos/as estudantes e, como relação à práxis verificamos que ela envolve articulação entre teoria e prática numa atuação que, acima de tudo, se dá de modo consciente.

Quanto ao conceito de prática pedagógica exitosa, a qual tomamos aqui como sendo aquela prática que transforma e que, por isso, emancipa os sujeitos envolvidos/as, os/as docentes relacionaram o êxito com o fato de os sujeitos participantes aprenderem e ensinarem de forma significativa, considerando o contexto em que estão envolvidos e a produção de mudanças no processo de desenvolvimento dos envolvidos.

Para os/as professores/as participantes da pesquisa em questão, as práticas exitosas são aquelas que conseguem movimentar a Educação Especial com seus recursos, repercutindo até na classe regular onde estão os estudantes com deficiência; são práticas em que docentes, crianças e comunidade dialogam, extrapolando os espaços da sala de aula e alcançam a comunidade do entorno da escola; que agregam outros sujeitos, como as famílias que passam a se constituir como parceiras destas ações que promovem mudanças de todos/as; alcançam a finalidade da educação que é a promoção da aprendizagem dos/as educandos/as; que promovem uma aprendizagem criativa; que envolvem a participação ativa das crianças e tem abertura para o diálogo; são aquelas que transcendem a aquisição de novos conhecimentos, possibilitando que todos/as os/as envolvidos/as no ato educativo se coloquem de forma ativa, criativa, reflexiva, contribuindo, portanto, com a constituição de sujeitos autônomos e com capacidade de reflexão crítica.

Sobre os saberes necessários às práticas educativas na visão dos/as docentes evidenciamos: a importância dos saberes acadêmicos; dos saberes da experiência; dos conhecimentos específicos da área de atuação do/a docente; dos saberes dos conhecimentos científico e do saber da inteligência emocional e social, enfatizando os aspectos das relações interpessoais.

Quanto aos desdobramentos das práticas pedagógicas na vida dos/as docentes, dos/as estudantes e nas instituições de ensino, destacamos: o fato de que para os/as professores/as a

premiação consagrou a atuação deles/as como docentes, promovendo o reconhecimento do trabalho realizado; que as práticas educativas foram consideradas um mediador importante para a construção identitária das crianças pequenas; o aumento da confiança pedagógica no exercício da docência; a consciência de que as práticas pedagógicas premiadas poderiam servir como inspiração para o desenvolvimento de outras experiências pedagógicas; uma mudança reflexiva e consciente acerca dos/as estudantes do campo; que possibilitou a reflexão crítica sobre a própria prática; a participação na construção e no desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente, que promova nos alunos/as uma consciência da realidade, por meio de atividades desafiadoras, criativas e significativas; a abertura dos horizontes ao conhecer as práticas exitosas de diferentes lugares do Brasil e no exterior; o estabelecimento de vínculo com grupos de professores/as formando uma rede de relacionamentos para trocas de experiências e a oportunidade de aprendizado de práticas educativas diferenciadas.

Na escola houve mais abertura para os/as alunos/as com deficiência e maior envolvimento dos/as professores/as nas atividades desenvolvidas na instituição; os alunos ocuparam lugar de destaque através do *Facebook* da escola, por exemplo. Em um dos casos, a experiência pedagógica realizada se desdobrou em programa institucional da universidade local voltado à formação de professores e no desenvolvimento de oito subprojetos que estão sob a coordenação da educadora premiada. Destacamos também o papel da autoria e da autonomia que as crianças assumiram para que a aprendizagem se organizasse considerando suas subjetividades, fazendo parte de suas vidas e gerando impactos na forma de viver no mundo. A partir dos projetos desenvolvidos, as crianças tornaram-se mais interessadas por informações nos murais da escola e em outras informações do contexto escolar; se despertaram para as situações de leitura e escrita da cultura do mundo letrado, além disso, uma das práticas premiadas possibilitou que as crianças se tornassem autoras/es de histórias que foram publicadas em um livro, ampliando para elas a percepção do mundo da linguagem.

Por fim, no que se refere às contribuições da formação inicial e contínua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas, os professores/as assinalaram: que a formação inicial e contínua é um fator condicionante para o favorecimento de práticas educativas transformadoras; que o engajamento nos projetos de pesquisa desenvolvidos pela instituição escolar, abriu caminhos para a atuação em outras frentes de trabalho, como a formação de professores; a necessidade da busca constante de conhecimentos tanto teóricos quanto práticos para (re)formular as práticas de ensino, considerando portanto, que ambas as formações são aspecto crucial para a formação e construção da identidade do professor/as e da profissionalização docente, além de oportunizar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas dos/as docentes desta investigação, constatamos que elas trazem em sua constituição elementos significativos, os quais podem contribuir com desenvolvimento de outras práticas de ensino na Educação Básica. Realçamos os elementos atribuídos pelos/as professores/as como marcantes para a constituição de práticas pedagógicas exitosas, conceito principal deste estudo. Assim, constatamos e anunciamos por meio deste estudo que para uma prática pedagógica ser exitosa ela precisa promover a transformação e emancipação dos sujeitos envolvidos/as. Essa transformação provoca mudanças na maneira como os/as educadores/as e educandos/as ensinam e aprendem mediados pela prática pedagógica.

As práticas pedagógicas exitosa, são processos de ensinar e de aprender dotados de sentido que consideram o contexto em que se insere a escola e a realidade dos/as educandos/as. É uma ação intencionalmente pensada e planejada para garantir a finalidade da educação: a aprendizagem dos/as estudantes. Esta aprendizagem ocorre de maneira significativa, criativa, reflexiva e consciente, extrapolando a aquisição de conhecimentos que vão além dos conteúdos curriculares pré-definidos. Elas ultrapassam os espaços escolares e dialogam com outros sujeitos: família, comunidade. Envolvem o trabalho coletivo dos/as educadores/as e o protagonismo dos/as estudante, de uma forma dinâmica, ativa, afetiva e dialógica.

Afirmamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as cinco docentes premiados/as pelo PPB contemplam esses elementos e, por isso, consideramos estas práticas como práticas exitosas desenvolvidas na Educação Básica em escolas públicas do Brasil.

A despeito disso, denunciemos as contradições advindas destas práticas no que diz respeito às condições objetivas do trabalho dos/as docentes, a realidade das escolas onde elas ocorreram, marcada pela escassez de recursos e a desvalorização social da profissão docente, como nos chamou atenção Campos (2019). Das práticas pedagógicas aqui investigadas, observamos que três delas foram desenvolvidas em condições favoráveis tanto para o trabalho dos docentes como para a aprendizagem dos educandos/as, situação diferenciada da realidade das outras duas e de muitas outras que refletem o esforço do professor em superar praticamente sozinho todas as adversidades do seu contexto de atuação, com foco no desenvolvimento dos/as estudantes.

Quando desenvolvemos o Estado da Questão acerca desse tema, encontramos o estudo de Koga (2009), por exemplo, sobre a trajetória de duas professoras ganhadoras do Prêmio Professores do Brasil, em que retratou que nos discursos do MEC, as autoridades têm noção das péssimas condições em que as escolas, geralmente, estão inseridas; da falta de recursos materiais e de estrutura física adequada das instituições de ensino. Isso nos mostra que a

atribuição de prêmios pela prática pedagógica exitosa dos docentes, escamoteia um problema na educação de caráter social. Ao legitimar a valorização do esforço individual docente, levando-o/a a dar tudo de si, camufla a necessidade de o poder público assumir sua responsabilidade sobre as lacunas do sistema de ensino. Assim, acaba enfatizando que o professor é um sujeito capaz de superar tais condições precárias, como se tivessem que ser um verdadeiro herói e servir de modelo para os demais.

As práticas ganhadoras do PPB, nessa perspectiva, de algum modo estão comprometidas com a solução de situações problemas de ordem social, econômica e política do contexto em que estão localizadas as escolas. Assim, denunciemos: essa é a função da escola e do trabalho docente? Os problemas sociais, das famílias, dos/as estudantes como a falta de acesso a moradia emprego, saúde e as condições básicas de sobrevivência, sem dúvida, afetam as condições de trabalho dos/as docentes e a aprendizagem dos/as estudantes, mas é papel da escola e dos/as professores/as resolverem essas demandas?

Deixamos estes questionamentos no intuito de instigarmos-nos à reflexão sobre as complexas questões que envolvem à educação, sugerindo a importância de haver mais estudos acerca do papel das práticas pedagógicas exitosas em nossa sociedade.

Encerramos esta investigação fazendo uma analogia ao movimento do pião, símbolo que representa o PPB, lembrando que comumente o/a professor/a, nas diferentes modalidades de ensino, desenvolve uma prática pedagógica solitária, sem diálogo com seus pares, sem partilhar saberes e experiências com os colegas, como se estivesse girando em torno de si. No entanto, faz-se necessário a criação de condições que possibilitem que os docentes abandonem essa prática solitária e autocentrada, voltando-se para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras, feitas em conjunto com outros docentes e toda a comunidade escolar, sustentadas por políticas públicas preocupadas, de fato, com a transformação da realidade social.



## REFERÊNCIAS

- ANTONELLI, M. M. **Saberes das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1129/1/Maria%20Matilde%20Antonelli.pdf.ytkm> iju. Acesso em: 15 mar. 2020.
- ARAÚJO, J. C. S. **Grupos escolares e região: concretizações e obstáculos à política educacional mineira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-1727\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-1727_int.pdf). Acesso em: 18 abr. 2020.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo** (org.). Petrópolis: Vozes, 2004.
- ATIÉ, L. **Prêmio Professores do Brasil: práticas para a sala de aula selecionadas entre projetos finalistas das 10 edições da premiação**. 10. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (org.). **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na educação superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, 2013. DOI: 10.7213/dialogo.educ.7625 Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/viewFile/7817/7550>. Acesso: 12 nov. de 2020.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 30 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei Federal nº 10.639/03**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 30 mar. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**: do sr. Izalci. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/201](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/201). Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7180/2014, de 24 de fevereiro de 2014**: do sr. Erivelton Santana. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=EAB5FA3902BDA7889821108EBE85B57A.proposicoesWeb2?codteor=1232338&filename=Avulso+-PL+7180/2014](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=EAB5FA3902BDA7889821108EBE85B57A.proposicoesWeb2?codteor=1232338&filename=Avulso+-PL+7180/2014). Acesso em: 12 nov. 2020.

BRECH, B. **Perguntas de um operário que lê**. [S. l.], 8 out. 2011. Portal: Recanto das Letras. Poema escrito em 1935. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-patrioticas/3265594>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CAMPOS, V. T. B. Editorial. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 11, n. 6, p. 1-7, jul. /dez. 2016. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/221/178>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CAMPOS, V. T. B. **Marcas indelévels da docência no ensino superior**: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-123952/en.php>. Acesso em: 9 jul. 2020.

CAMPOS, V. T. B.; ALMEIDA, M. I. de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans) formação de professores universitários. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, 2019. DOI:10.5965/1984723820432019021  
Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003/10923>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CARDOSO J. W. dos S. **Alfabetização da educação no campo**: relatos de professores de classes multisseriadas na Ilha de Marajó. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

- CARIELLO, L. A disputa por hegemonia na educação brasileira: o movimento pela base nacional comum. *In: SIMPOSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 30., 2019, Recife. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: ANPUH, 2019. Disponível em: [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564583858\\_ARQUIVO\\_Trabalhocompleto.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564583858_ARQUIVO_Trabalhocompleto.pdf). Acesso em: 12 nov. 2020.
- CARVALHO, A. L. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: Edufmt. 2005.
- CARVALHO, M. A. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. *In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (org.). Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11- 30
- CARVALHO, A. de L. **A formação de professores em tempos de incertezas**. 2007. Palestra proferida no Encontro de Pedagogia da UNEMAT, Cáceres, 2007.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2015.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Brasília, DF. **Documento final** [...]. Brasília, DF: FNE, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores [...]. Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-9&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-9&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 nov. 2020.
- CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. *In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, 8., 2007. **Anais** [...]. Coimbra: CES, 2007. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MARiAsabelCunha.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. *In: DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997. cap. 5, p. 103-

120. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/DTxHk78xxwXWq6gcH7RKjQG/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 24. ago. 2021.

ECCO, I.; NOGARO, A. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 3., ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 9., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: [PUCPR], 2015. Disponível em:

[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184\\_7792.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

FERNANDES, E. M. Educação para todos - saúde para todos: a urgência da implantação de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atendimento a pessoas portadoras de deficiência. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 14, 1999. Disponível em:

<http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/605>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FERREIRA, M. dos S. **Espetacularização da carreira docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação**. 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131876>. Acesso em 20 nov. 2020.

FONTES, F. C. O. **Saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças: percursos de práticas exitosas**. 2013. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013. Disponível em:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito: curso collège de France**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação em Revista**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, set. 2015. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD -Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, abr./jun. 2016. DOI:

<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>. Disponível em:

<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 5 jul. 2016.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 964-978, nov. 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10370.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a parti da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>  
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?lang=pt#>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné-Bissau**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.; QUIROGA, A. P.; GAYOTTO, M. L. C. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. Petrópolis: Vozes, 1989.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GERHARDT, T. E.; SOUZA, A. C. Aspectos teóricos e conceituais. *In*: SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.120. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> .Acesso em: 16 nov. 2020.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método**: na construção da pesquisa em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GUEDES, M. Q. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da investigação às práticas**: estudos de natureza educacional, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/174>. Acesso em 10 de mar. 2020.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 21, p. 40-51, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 de mar. 2020.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução Silvana Cobucci. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

KOGA, Y. M. N. **Magistério e distinção**: um estudo sobre as trajetórias das professoras ganhadoras do Prêmio Professores do Brasil no meio oeste de Santa Catarina. 2009. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Magist%C3%A9rio+e+distin%C3%A7%C3%A3o%3A+um+estudo+sobre+as+trajet%C3%B3rias+das+professoras+ganhadoras+do+Pr%C3%AAmio+Professor+em+do+Brasil+no+meio+oeste+de+Santa+Catarina&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Magist%C3%A9rio+e+distin%C3%A7%C3%A3o%3A+um+estudo+sobre+as+trajet%C3%B3rias+das+professoras+ganhadoras+do+Pr%C3%AAmio+Professor+em+do+Brasil+no+meio+oeste+de+Santa+Catarina&btnG=). Acesso em 11 mar. 2020.

LACERDA, E. F. de. **As redes de poderes e saberes tecidas nos/dos/com os cotidianos escolares e suas relações com a tessitura de práticas pedagógicas emancipatórias**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004>.

LARROSA, J. B.; KOHAN, W. Apresentação da coleção educação: experiência e sentido. *In: RANCIÈRE, J. (org.). O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4416492/mod\\_resource/content/1/O%20mestre%20ignorante.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4416492/mod_resource/content/1/O%20mestre%20ignorante.pdf). Acesso em 09 mar. 2020.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. DOI: 10.9788/TP2012.2-06. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, p. 239-277, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>.

LIMA, S. M. P. de. **Inovação pedagógica, práticas pedagógicas inovadoras e concepções docentes no Macrocampo de iniciação científica e pesquisa do PROEMI.** 2007. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LOCKMANN, K. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal.** 2013. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/79669>. Acesso em 25 de mar. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 5, n. 31, p. 43-48, jul./set. 1986.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1159 - 1180, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MACEDO, R. S.; AZEVEDO, O. B. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem).** Ilhéus: Editus, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas: Autores Associados, 2011.

MENSLIN, M. S. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental: as contribuições da formação continuada.** 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/community/mestrado\\_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao\\_Monica\\_Schuler\\_Menslin.pdf&current=/Dissertacoes\\_turma\\_I](https://www.univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Monica_Schuler_Menslin.pdf&current=/Dissertacoes_turma_I). Acesso em 24 maio. 2020.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-62, set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053145897>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5897/pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MINUSSI, V. P. **Sentidos da escola para jovens estudantes de Ensino Médio diante de práticas pedagógicas diferenciadas**: um estudo de caso. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MONTEIRO, I. R. D. **As práticas exitosas de leituras no ensino fundamental**: vozes sociais de professores e de estudantes. 2013. 150 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16391>. Acesso em 21. abr. 2020.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.15, n. 30, p. 5-16. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148>. Acesso em: 19 mar. 2020.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 37-50, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/22365192.2020.v21n02.04.p37>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9902>. Acesso em: 19 mar. 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1106-1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso: 19 mar. 2020.

OLIVEIRA, T. L. F. F. **Práticas inovadoras de avaliação da aprendizagem de matemática**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de Trabalho Docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, D. A. de; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, M. Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PENNA, F. de A. Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. *In*: TEREZA, C.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. **Programa “Escola sem Partido”**: uma ameaça à educação emancipadora. Rio de Janeiro: MAUAD Editora, 2016. p. 43-58.



PERES, S. T. **As experiências pedagógicas da Educação Inclusiva compartilhadas no Prêmio Professores do Brasil**. 2016. 65 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação) - Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia Rio-Grandense, Pelotas, 2016. Disponível em:

<http://omp.ifsul.edu.br/index.php/repositorioinstitucional/catalog/book/156>. Acesso em 14 abr. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIRES, M. de A.; CARDOSO, L. de R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**: periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>

Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: 19 mar. 2020.

PORCHEDDU, A. Zigmunt Baman: entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-683, 2009. Segunda parte da entrevista: Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a16.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

POPKEWITZ, T. S. *et al.* Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. **Revista de Educación**, Madrid, n. 305, 1994. Disponível em: [http://www.formaciondocente.com.mx/BibliotecaDigital/18\\_TemasEducacion/Politica%20Conocimiento%20y%20Poder.pdf](http://www.formaciondocente.com.mx/BibliotecaDigital/18_TemasEducacion/Politica%20Conocimiento%20y%20Poder.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

PRÊMIO professores do Brasil. Brasília, DF: MEC, 2017/2018. Portal. Disponível em: <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/#apresentacao>. Acesso em: 12 maio 2020.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis em educação**. 1. ed. Porto Alegre: ARMED, 1999.

SANTOS, I, F, dos. **Formação de professores em uma escola da zona rural do município de Uberlândia**: das necessidades formativas à formação contínua. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25530>. Acesso em: 15. abr. 2020.

SAVIANI, D. **A idéia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para sua realização no Brasil no século XIX**. Campinas: Unicamp, 2000.

SAVIANI, D. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SEVERINO, A. J. A relevância social e a consistência epistêmica da pesquisa em educação: alguns subsídios para se avaliar a pesquisa em educação ambiental. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 10-16, jan./jun., jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1602/1363>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, I.; COSTA, M. B. T. F. Educação do campo: reflexões sobre as práticas pedagógicas docentes exitosas em turmas multisseriadas. **SAJEBTT**, Rio Branco, v. 8, n. 1, edição jan./abr., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4212>, Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, L. M. da. **Práticas pedagógicas significativas no curso de edificações Proeja do IF Sertão – PE**. 2015.105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, K. C. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 18, n.2 [31], p 121-135, set./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468/2545>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, A. A. de F. **Necessidades formativas de professores do ensino fundamental II**. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25887>. Acesso em 14 abr. 2020.

SILVEIRA, C. S.; THERRIEN, S. M. N. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do estado da questão. **Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4008/3275>. Acesso em: 15 abr. 2020.

STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAFFAREL, C. N. Z. Base Nacional para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-FOEMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em Movimento**: revista da ANFOPE, Seropédica, v. 1, n. 2, p. 600-607, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/537/837>. Acesso em: 20 nov. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, I. A. de C. Carga horária de trabalho. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG: Faculdade de Educação, 2010.

TERRIEN, J.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ea/article/view/2148/2105>. Acesso em: 20 nov. 2020.

TERRIEN, S. M.; NUNES, J. B. C. (org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto: fundamentos da pesquisa**. Fortaleza: EdUECE, 2011, v. 1.

THOMPSON, A. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História: ética e história oral**, São Paulo, n. 15, p. 51-84., abr. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11216/8224>. Acesso em: 20 nov. 2020.

TUZZO, S. A. **Os sentidos do Impresso**. 1. ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

VARELA, J. **Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling**, New York: Routledge, 1999.

VASCONCELLOS, C. dos S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**. Brasília, DF, n. 83, abr. 1992. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. Transformações espaço-temporais e educação na contemporaneidade. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 31, n. 101, p. 165-170, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.31i101.3531>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3236/2971>. Acesso em: 20 nov. 2020.

VIEIRA, A. L. **Criar em atividade: estudo de caso de uma escola premiada pelo Programa Inovação e Criatividade na Educação Básica/MEC em Fortaleza, Ceará**. 2017.153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/29098>. Acesso em: 17 abr. 2020.

VOIGT, A. P. B. **Projetos escolares com participação da família: avaliação do Prêmio Professores do Brasil na 6ª e 7ª Edições, na Categoria Séries/Anos Finais**. 2016.146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação) - Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia, Pelotas, 2016. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/repositorioinstitucional/catalog/book/144>. Acesso em: 10 maio. 2020.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturado

As perguntas a seguir fazem parte da pesquisa de Mestrado: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXITOSAS: um estudo sobre os relatos de experiências de professores/as da Educação Básica reconhecidas por meio do Prêmio Professores do Brasil edições (2017 e 2018).**

Prezado/a Educador/a, o seu consentimento em responder às questões desse roteiro, estará colaborando para o aprofundamento e uma melhor compreensão dos nossos estudos sobre as concepções de práticas pedagógicas exitosas, os seus elementos constitutivos, os recursos pedagógicos necessários para desenvolver práticas exitosas, as dificuldades encontradas na escola para a concretização de boas práticas de ensino, mudanças ocorridas na vida pessoal e profissional do/a professor/a que tem sua experiência pedagógica reconhecida no Brasil, mudanças que ocorreram na instituição de ensino onde a prática exitosa foi desenvolvida, mudanças para os alunos, e quais os saberes docentes necessários para desenvolver as práticas educativas exitosas.

- 1) Antes de iniciarmos peço-lhe que o/a Senhor/Senhora/Você pense em um nome fictício (considerando os autores e pensadores da educação de sua preferência) seguido de uma característica que te defina como educador/a para usarmos no momento da análise dos dados.
- 2) Defina uma prática pedagógica exitosa.
- 3) Na sua opinião, prática pedagógica exitosa/transformadora/emancipadora tem o mesmo significado?
- 4) Quais os elementos constitutivos das práticas pedagógicas exitosas?
- 5) Na sua compreensão prática pedagógica e prática educativa tem o mesmo sentido?
- 6) Quais os recursos pedagógicos necessários para desenvolver boas práticas de ensino?
- 7) Olhando para sua realidade escolar quais são as dificuldades encontradas para concretizar práticas pedagógicas transformadoras?
- 8) Quais são os saberes docentes necessários aos educadores para realizar práticas educativas de sucesso?
- 9) O que é o sucesso e o fracasso escolar na sua opinião?
- 10) Quais as mudanças ocorridas na sua vida pessoal e profissional ao ter sua experiência pedagógica reconhecida em todo o Brasil?
- 11) Quais as transformações ocorridas na escola em que você desenvolveu suas práticas reconhecidas nacionalmente?
- 12) E as mudanças na vida dos estudantes ocorrerem? Quais?
- 13) Deixe uma mensagem aos/as educadores/as do Brasil sobre sua participação no Prêmio Professores do Brasil (PPB), do qual você foi vencedor/a.

Agradecemos pelas suas contribuições às quais enriquecerá muito a nossa pesquisa!  
Obrigada!

**APÊNDICE B – Carta de apresentação**

Uberlândia, 13 de novembro de 2020.

**Prezada Professora** \_\_\_\_\_

Estamos desenvolvendo uma pesquisa em nível de Mestrado Acadêmico na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, intitulada: “Práticas Pedagógicas Exitosas: um estudo sobre os relatos de experiências de professores(as) da Educação Básica de escolas públicas reconhecidas por meio do Prêmio Professores do Brasil edições (2017 e 2018)”, a qual tem como objetivo identificar e analisar qual(is) a(s) concepção(ões) de práticas exitosas e os critérios que as constituem, a partir das experiências de professores (as) da Educação Básica de escolas públicas do Brasil vencedores do PPB no período de 2015 a 2018.

Para tanto, realizamos uma pesquisa no Portal do PPB<sup>34</sup> para obtermos informações sobre as ações realizadas por educadores(as) premiados(as). Analisamos os relatos de experiências, bem com os vídeos produzidos por docentes das diversas regiões do Brasil com a intenção de conhecer melhor as suas práticas educativas.

No entanto, sentimos a necessidade de ampliar a compreensão sobre a repercussão do trabalho desenvolvido e nos dispomos a dialogar com os(as) professores(as) premiados(as), por meio de entrevistas, pois acreditamos que estes(as) têm contribuições valiosas para nossa pesquisa. Nesse sentido, entramos em contato via telefone com as escolas dos(as) referidos(as) professores(as) solicitando o e-mail para que pudéssemos formalizar o nosso contato, esperançosas de que contaremos com a participação de todos(as) em nossa investigação. Dessa forma, esperamos contar com a sua valiosa colaboração!

Caso concorde, sua participação será através de uma entrevista semiestruturada. Como estamos vivenciando o contexto pandêmico causado pelo COVID-19 e com isto estamos mantendo o distanciamento social, a mesma acontecerá de forma remota, através de vídeo chamada pelo Skype ou pelo Microsoft Teams ou outra plataforma que melhor lhe convier e favorável para nossa comunicação. O dia e o horário serão agendados previamente segundo sua disposição.

Esperançosas em compartilharmos nossas experiências e ampliarmos a nossa compreensão sobre as práticas pedagógicas exitosas, agradecemos sua atenção e aguardamos o seu contato.

Cordial abraço,

Professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos – PPGED/UFU  
[vbcampos@ufu.br](mailto:vbcampos@ufu.br)

Mestranda Maria Clementina de Jesus – PPGED/UFU  
[mclimentinaj.19@gmail.com](mailto:mclimentinaj.19@gmail.com)

---

<sup>34</sup> Portal PPB: <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br>

**APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXITOSAS: um estudo sobre os relatos de experiências de professores(as) da Educação Básica reconhecidas por meio do Prêmio Professores do Brasil edições (2017 e 2018)**, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos (FACED/UFU) e da mestranda Maria Clementina de Jesus. Esta pesquisa tem como objetivo geral: em identificar e analisar qual(is) a(s) concepção(ões) de práticas exitosas e os elementos e ou critérios que as constituem, a partir das experiências de professores (as) da Educação Básica de escolas públicas do Brasil vencedores do PPB no período de 2017 e 2018. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Maria Clementina de Jesus via e-mail. Você terá tempo hábil para pensar sobre sua participação na pesquisa, assim como para dar sua resposta quanto à assinatura do presente termo. O questionário será aplicado no dia da entrevista enviado para o email do entrevistado e a entrevista será gravada pelo Skype e terá em média a duração de 50 minutos. Após a transcrição o áudio permanecerá arquivado em um dispositivo USB que será usado única e exclusivamente para este fim por cinco anos após a conclusão da pesquisa. Tendo passado esse período, ele será descartado. Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em alguns casos, da pessoa pesquisada ser identificada, mas na hora de analisar os dados, será usado um nome fictício que o Sr./Sra. definirá. O CEP esclarece que toda pesquisa tem riscos e se você se sentir constrangido/a poderá, em qualquer momento, declinar de colaborar com a pesquisa, sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Clementina de Jesus, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, *Campus* Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100 – E-mail: [mclementinaj.19@gmail.com](mailto:mclementinaj.19@gmail.com), pelo Telefone: (34) 991197086.

Uberlândia, 24 de novembro de 2020.

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do/a participante da pesquisa

## APÊNDICE D – Questionário

### 1. PERFIL DOCENTE

- Qual é sua faixa etária?
- Qual seu estado civil?

### 2. FORMAÇÃO

- Tipo de Graduação / Área do conhecimento.
- Pós-graduação / Área do conhecimento.

### 3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Atualmente você é servidora/or pública/o em instituição(ões) da rede municipal, estadual ou federal?
- Situação funcional.
- Você tem cargo de professora/or em mais de uma escola?
- Etapa de ensino em que atua atualmente.
- Tempo de experiência na docência na educação infantil.
- Tempo de experiência na docência no Fundamental I.
- Tempo de experiência na docência no Fundamental II.
- Tempo de experiência na docência no Ensino Médio.
- Tempo de experiência na docência no Ensino Superior.
- Qual o número de horas de trabalho por semanas que você realiza?
- Além da docência você exerce outra atividade profissional? Caso a resposta seja afirmativa, indique a atividade, número horas semanais e motivo(s).
- Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto você acredita que a sua jornada de trabalho impacta na qualidade de sua prática docente.
- Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto você está satisfeita/o com a remuneração pelo trabalho docente.

### 4. FORMAÇÃO CONTÍNUA

- Você participa de cursos de formação contínua?
- Com que frequência participa de cursos de formação contínua?
- Os cursos de formação contínua são promovidos por instituições de ensino da rede?
- Em quais espaços ocorrem os cursos de formação contínua?
- Indique o(s) motivo(s) para participar ou não de cursos de formação contínua.
- Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto você considera necessário e relevante os cursos de formação contínua no exercício da profissão docente.
- Indique os cursos de formação contínua que você realizou nos últimos 3 anos.

### 5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- Em sua opinião prática educativa é o mesmo que prática pedagógica? Justifique.
- Toda prática docente é prática pedagógica? O que caracteriza a prática pedagógica? Justifique.
- Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto as práticas pedagógicas que você realiza dependem do estudo e pesquisa no campo educacional e pedagógico.
- Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto o as práticas pedagógicas que você realiza dependem planejamento individual.

- Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto as práticas pedagógicas que você realiza dependem planejamento coletivo.
  - Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto as práticas pedagógicas que você realiza dependem de ações/projetos colaborativas as/as com docentes que trabalham na sua escola.
  - Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto as práticas pedagógicas que você realiza dependem do apoio da coordenação pedagógica, da direção e da comunidade escolar.
  - Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto as práticas pedagógicas que você realiza dependem das condições objetivas de realização do trabalho docente (salário, recursos didáticos, espaço físico etc.).
  - Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto as práticas pedagógicas que você realiza dependem da sua formação inicial.
  - Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto as práticas pedagógicas que você realiza dependem da sua formação na pós-graduação (lato e/ou stricto sensu).
  - Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto as práticas pedagógicas que você realiza dependem da formação contínua em serviço.
  - Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto as práticas pedagógicas que você realiza dependem das políticas públicas para a educação.
  - Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto as práticas pedagógicas que você realiza cotidianamente são reconhecidas e valorizadas por estudantes.
  - Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto as práticas pedagógicas que você realiza cotidianamente são reconhecidas e valorizadas pela família das/os estudantes.
  - Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto as práticas pedagógicas que você realiza cotidianamente são reconhecidas e valorizadas pela coordenação pedagógica, direção e comunidade escolar.
  - Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto as práticas pedagógicas que você realiza cotidianamente são reconhecidas secretaria de educação.
  - Toda prática pedagógica é exitosa? Quais as características da prática pedagógica exitosa? Justifique.
  - Considerando uma escala de 1 a 5, sendo "raramente" = 1 e "sempre" = 5, indique a sua percepção sobre a frequência do êxito de suas práticas pedagógicas.
6. REPERCUSSÃO DO PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL
- Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto o PPB contribuiu para dar visibilidade e valorizar seu trabalho e o trabalho de suas/seus colegas.
  - Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto o PPB contribuiu com a sua formação e desenvolvimento profissional.
  - Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto a equipe gestora e da coordenação pedagógica se envolveu/cooperou no desenvolvimento das atividades do seu projeto.
  - Indique, considerando uma escala de 1 a 5, o quanto as/os suas/seus colegas se envolveram/cooperaram no desenvolvimento das atividades do seu projeto.
  - Houve incentivo por parte das Secretarias de Educação do Município, Estado ou outras instituições de ensino vinculadas à escola onde o projeto aconteceu? Que tipo de incentivo?
  - O projeto encerrou após a premiação do PPB ou contínua fomentando práticas educativas e pedagógicas exitosas?



- A partir do projeto vencedor do PPB você desenvolveu outros projetos? Caso a resposta seja afirmativa relate brevemente o que tem realizado e a repercussão na sua escola e cidade.
- Qual a repercussão do PPB nas escolas de sua cidade e região? Houve interesse e/ou implementação do projeto ou ações dele decorrentes nessas escolas?
- Sobre o PPB eu ainda gostaria de dizer que...

Agradeço sua atenção e gentileza respondendo o questionário! Cordial abraço - Maria Clementina.