

CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: EM BUSCA DA (RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Samuel Robaert^{*}

Patrícia Signor^{**}

Damaris Wehrmann Robaert^{***}

Resumo: Neste texto discutimos a democratização da escola e da formação permanente dos professores através da construção compartilhada do Projeto Político- pedagógico (PPP). Pensamos na possibilidade do PPP como um articulador da cotidianidade da escola e também dos processos auto(trans)formativos docentes com foco no desenvolvimento pessoal e profissional docente, e da instituição educativa, pois o desenvolvimento desta passa necessariamente pelo desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, o PPP pode ser, para além de um articulador da cotidianidade, um articulador do desenvolvimento profissional docente imbricado com o desenvolvimento da instituição educativa, o que requer mudança no foco da formação permanente dos professores, com a instauração de processos dialógicos e colaborativos. Assim, apresentamos a pesquisa que estamos desenvolvendo, com professores em escolas de uma rede municipal de educação, na qual tentamos responder ao seguinte problema de pesquisa: Como o PPP, enquanto elemento humanizador, articula a cotidianidade da escola aos processos auto(trans)formativos docentes, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente e da instituição educativa, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Três Passos? Concluímos previamente, que os professores têm sido “olhados” pelos gestores dos sistemas como executores de propostas e não como sujeitos de sua formação permanente e que a formação permanente dos professores não tem sido articulada pelo PPP, com a cotidianidade da escola.

Palavras-chave: Formação de Professores. Projeto Político-pedagógico. Democracia Escolar.

^{*} Especialista em Gestão Educacional pela UFSM, Mestrando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM (PPGE/CE/UFSM). E-mail: samu_robart@yahoo.com.br

^{**} Especialista em Gestão Educacional pela UFSM, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM. (PPGE/CE/UFSM). E-mail: p85343@yahoo.com.br

^{***} Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, campus Santo Augusto. E-mail: damaris.robart@iffarroupilha.edu.br

Trabalho orientado pelo professor Dr. Celso Ilgo Henz, do PPGE, Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

1 Iniciando o diálogo: Onde e como, nós educadores nos educamos como educadores?

“Penso em Paulo Freire, que tanto se perguntava onde e como se educar como educador.” Arroyo (2013, p. 47)

As eleições presidenciais do ano anterior reacenderam o sinal vermelho em relação a problemáticas da nossa sociedade que, pensariam alguns, poderiam estar superadas. A realidade nua e crua das manifestações de intolerância tem nos revelado como precisamos, urgentemente, radicalizar a democracia em nossa sociedade, e da urgência que temos em formar para a tolerância ao diferente e contraditório.

O que Paulo Freire, o grande educador brasileiro, nos diria diante dos xingamentos a pobres e nordestinos? O que Freire falaria a nós, educadores? Certamente que não se calaria e, com a amorosidade que marca sua obra, nos remeteria ao seu convencimento sobre o papel da escola na democratização da sociedade. Falaria da sua esperança na construção de uma sociedade mais fraterna e democrática, tolerante com a diferença. Lembrar-nos-ia da importância do diálogo, mas também da necessidade de saber escutar enquanto condição para o desenvolvimento de práticas democráticas e da nossa vocação ontológica e histórica para ser mais.

Logo de início, optamos em fazer esta abordagem sobre a necessidade da radicalização democrática de nossa sociedade, pois, baseados em Freire, acreditamos profundamente no potencial humanizante de práticas democráticas cada vez mais radicais.

Precisamos assumir que nossa sociedade não se tornará mais democrática e, por isso, respeitosa, solidária e tolerante, sem que se construam experiências respeitadas de liberdade (FREIRE, 1996, p.107). Isto, aprendemos com a pedagogia esperançosa de Paulo Freire. Assim como também aprendemos que “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p.67). Então, assumimos um papel importante da escola na democratização da sociedade. A necessidade da democratização das instituições e da sociedade é característica do movimento ontológico que o ser humano realiza no sentido de ser mais e a própria democracia é uma construção humana na busca do seu imperativo existencial e histórico.

Conforme também aprendemos com Freire, é “na inconclusão do ser, que se sabe enquanto tal, que se funda a educação como processo permanente.” (1996, p. 58). Pelo mesmo motivo somos também, enquanto humanos, naturalmente esperançosos. E nossa esperança se funda na busca constante para sermos mais, princípio da educabilidade do ser humano. A

inconclusão do ser e seu entendimento de si enquanto tal funda o processo de educabilidade do ser humano, que é permanente, na medida em que esta inconclusão passa a ser consciente.

No movimento esperançoso do ser humano, na busca de ser mais, o ser no mundo e com os outros já não tem a possibilidade de deixar de assumir o seu direito de optar e de decidir, de lutar e de fazer política. Como enfatiza Freire (1996) na sua pedagogia da autonomia, “já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política [...] E tudo isso nos traz à radicalidade da esperança” (FREIRE, 1996, p. 52).

No esteio da sonhada democratização das instituições, a discussão em torno da formação de professores, tem produzido grandes discussões atualmente e alguns consensos. Alguns dos maiores expoentes internacionais da atualidade neste campo de estudos, como Antônio Nóvoa (2009), tem nos alertado para os modismos, “excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz em uma pobreza de práticas” (NÓVOA, 2009, p. 27). A mesma percepção tem Arroyo (2013), que destaca que toma muito cuidado, pois teme que seus textos virem modelo que “hoje pode estar na moda e amanhã passará de moda” (2013, p. 9). Atento a questão dos modismos, Imbernón (2010) destaca a volta do referencial de Paulo Freire na formação de professores, negando a falácia da suposta neutralidade política da educação e da formação de professores, e retoma a busca da construção de uma formação mais colaborativa e dialógica, envolvendo a todos os que de alguma forma compartilham dos tempos e espaços formativos dos professores.

Nóvoa, Imbernón e Arroyo nos apontam uma mudança no olhar sobre a formação de professores, onde os mesmos estão no centro do debate das mudanças educativas. Esta mudança no olhar se funda no entendimento de que a formação permanente deve passar para “dentro da profissão”, ou seja, através do empoderamento, pelos professores, do planejamento e controle da sua própria formação permanente. Segundo os autores, essa mudança de olhar envolve a aquisição de uma cultura profissional onde prevalecem os trabalhos colaborativos e dialógicos e por isso, mais democratizantes e centrados na instituição educativa e no reforço da importância dos projetos educativos.

Imbernón, ao retomar a obra de Freire, fala da “rearmada” intelectual, moral, intelectual e profissional dos professores, marcada por uma recuperação por parte dos mesmos do controle sobre o seu trabalho e a sua formação, o seu desenvolvimento profissional. Segundo Imbernón, (2010, p. 42), “o objetivo desta ‘rearmada’ deveria ser o de ressituar os professores, para serem os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho”.

Ainda, segundo o autor, esta “rearmada” necessita de uma oposição à manifestação, seja ela explícita ou oculta, da racionalidade técnica¹. Arroyo (2013, p. 9-10) também reconhece a necessidade de trazer os professores ao centro de sua formação, e de que não há como falar de inovações sem se reportar aos professores:

[...] precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe. Fui percebendo que eles são mantidos em segundo plano. As escolas são mais destacadas nas políticas, na teoria e até nos cursos de formação do que seus profissionais. Estes aparecem como um apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado (Ibid, p.9).

Imbernón (2010) percebe que é necessário que se abandone o conceito tradicional de formação continuada, como mera atualização científica, que pode ser “recebida” mediante certificados. Ao apontar a mudança de referencial na formação de professores, também enfatiza que se faz necessária uma mudança no olhar sobre a formação permanente dos professores, onde “as instituições educacionais e a comunidade devem ser o foco da formação continuada e os professores, os sujeitos ativos e protagonistas da mesma” (2010, p. 48).

Reportando-nos ao questionamento que Freire se fazia, e que apontamos sinalizando o início de nosso diálogo, de como e de onde nos educamos como educadores, entendemos que o desenvolvimento profissional dos professores tem na própria escola um espaço privilegiado de protagonismo. Mas para isso, precisamos assumir a formação permanente dos professores como sujeitos de seu fazer, de sua formação permanente, do seu desenvolvimento profissional.

Acreditamos que a construção compartilhada do Projeto Político-pedagógico (PPP), pelos sujeitos que constituem a cotidianidade² escolar, pode ser um movimento humanizador da instituição educativa, na medida em que é democratizante da mesma. Mas também um espaço onde se constitui em um elemento articulador da cotidianidade escolar com o desenvolvimento profissional docente, através de processos auto(trans)formativos³ (HENZ,

¹Para Giroux (1997), o conceito de racionalidade tem um duplo significado. Primeiramente, “se refere a um conjunto de suposições e práticas que permitem que as pessoas compreendam e moldem suas próprias experiências e as dos outros. Em segundo lugar, ela se refere aos interesses que definem e qualificam a forma como estruturamos e empregamos os problemas confrontados na experiência vivida.” (p. 35). Desta forma, a racionalidade técnica-instrumental é aquela em que prepondera o caráter burocrático e hierarquizado da educação e da escola.

²Caria analisa o conceito de cotidianidade. Para este autor, a cotidianidade consiste no “solo a ser pisado”, “visto que posiciona seus atores quanto à realidade que o cerca e estabelece níveis de superação dessa realidade a partir de metas concretas e possíveis (CARIA, 2010, p. 100)

³Freire se refere à sua própria formação, que se constitui em um processo de (auto)formação ou, como nos propõe Henz (2012), um processo de auto(trans)formação de si mesmos (as), que “implica consciência,

2012) permanentes dos professores, ligado diretamente ao desenvolvimento da instituição educativa.

Para além de apenas uma exigência legal, este movimento democratizante e humanizador da instituição educativa, pode articular a formação permanente dos professores “dentro da profissão”, como se refere Nóvoa (2009), permitindo um protagonismo coletivo (NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2011); formação colaborativa e dialógica entre os professores e todos os sujeitos que “intervém” direta ou indiretamente na formação (IMBERNÓN, 2010), e também novas possibilidades de aprendizagem mais dialógicas e menos individualistas e funcionalistas (IMBERNÓN, 2010).

Tais princípios asseguram o compromisso com a liberdade dos sujeitos que [re]constroem a cotidianidade da escola. Mas uma formação assim, dialógica e colaborativa, marcada por um processo permanente de reflexão sobre a prática, não pode dar-se fora de um contexto de experiências democráticas, desarticuladas da cotidianidade escolar.

2 O PPP e o desenvolvimento profissional docente: o início de uma pesquisa em escolas de educação básica na cidade de Três Passos - RS

Recentemente, em pesquisa realizada em uma escola de educação básica (ROBAERT, 2012), constatamos, com professores, pais e gestores, o entendimento entre os mesmos de que a expressão da experiência democrática na escola, através da participação, se dá somente através da democracia representativa e que o Projeto Político- pedagógico (PPP), apesar de ser percebido como importante dentro da escola, permanece na prática como um documento inerte, mais como um marco burocrático do que como um movimento humanizador e emancipatório do ser humano.

Percebemos com isso, algo que, talvez, seja recorrente entre os educadores: que o PPP não tem dinamizado a cotidianidade escolar e que as experiências democráticas escolares se dão mais em um nível teórico em que se fala e se reflete sobre a democracia, mas não se a vive plenamente. Sobre isso, Freire nos alerta: “ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem se desencanta da terça para a quarta-feira somente porque as nuvens ficaram pesadas e ameaçadoras”. Assim somos esperançosos, no sentido que Freire dava a esta

intencionalidade e responsabilidade no sentir/pensar/agir, intersubjetivamente, de cada um (a)” (HENZ, 2012, p. 6).

palavra, de que, “ensinar democracia é possível. Para isso, contudo, é preciso testemunhá-la” (FREIRE, 2013, p.244).

O pensamento de Freire tem nos acompanhado e estimulado permanentemente enquanto educadores. Como tornar a escola um espaço de experiências exitosas de liberdade? Como auto(trans)formarmo-nos em processos democráticos e emancipatórios dos sujeitos do ato educativo, educandos e educadores?

Ao nos questionarmos, junto com Freire e Arroyo, onde e como nos educamos como educadores, nos reportamos à forte presença da visão mecanicista da história, que promove a separação entre os que pensam, decidem, normatizam e os que executam, fazem. E percebemos que esta lógica tem insistentemente negado aos professores a autoria e o controle de sua própria formação permanente.

A constatação, nesta pesquisa inicial, realizada em uma escola de educação básica na cidade de Três Passos - RS, em 2012, de que o PPP permanece como um elemento burocratizado e burocratizante da escola e não como um movimento caracterizado por um planejamento dialógico e emancipador dos sujeitos históricos que constroem a cotidianidade escolar; e o aprofundamento desta problemática, com os estudos no Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tem feito emergir um novo problema de pesquisa: Como o Projeto Político-pedagógico, enquanto elemento humanizador, articula a cotidianidade da escola aos processos auto(trans)formativos docentes, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente e da instituição educativa, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Três Passos?

Procurando responder a esta problemática, nos propomos a uma pesquisa que se constitui em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de casos, em três escolas da Rede Municipal de Educação de Três Passos - RS. Pretendemos assim, reconhecer e analisar, em escolas do município de Três Passos, como acontecem os processos de [re]construção do Projeto Político-pedagógico e as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente.

Como instrumento de pesquisa, optou-se pelo uso de questionários semiestruturados, pois, de acordo com Ludke e André (2013, p. 39), “entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”. Os sujeitos da pesquisa são oito professores, denominados nesta pesquisa de

professores A1, A2, A3, B1, B2, B3, B4 e C1, e três escolas, denominadas nesta pesquisa de Escolas A, B e C.

3 A pesquisa: primeiras considerações

O conjunto de ideias e conceitos evidenciados entre os professores, acerca do PPP e da sua participação na construção compartilhada do PPP pode ser diferenciado em dois grupos distintos. No primeiro grupo aparecem ideias que se articulam em torno do conceito central do PPP como um planejamento humanizador da instituição educativa, marcado pelo trabalho coletivo, colaborativo e dialógico. No segundo grupo, as ideias se articulam em torno do conceito de PPP como um elemento burocratizante e burocratizado, existindo no plano teórico e não articulador da cotidianidade da escola.

Em relação às ações de formação permanente nas escolas onde a pesquisa foi realizada, o objetivo principal foi procurar identificar as relações existentes entre o planejamento da escola, através da construção compartilhada do PPP, buscando evidências da imbricação dos processos auto(trans)formativos docentes com o planejamento da escola, ou seja, verificar em que dimensão o PPP articula a cotidianidade da escola com o desenvolvimento profissional dos professores e da instituição educativa. O primeiro questionamento feito aos sujeitos da pesquisa foi: Como é que você percebe a formação permanente/continuada dos professores aqui na Escola?[...] (PESQUISADOR)

O professor A1 destacou em sua fala a articulação feita pela Smec (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) para a formação permanente dos professores, em que ocorrem encontros gerais com todos os professores da rede e outros momentos, que ocorrem na escola, com os professores da instituição. O planejamento e a implementação das ações de formação, no entanto, são feitos pela Smec, não havendo a participação dos professores no planejamento destas ações, que ocorrem principalmente através de “Palestras, oficinas, oficinas por área” (PROFESSOR A1).

O professor A1 também percebe que se o planejamento da formação permanente for feito pela escola, a participação tende a ser maior; a formação com foco na instituição educativa também propicia, segundo o professor, que se leve em consideração a realidade da escola e as necessidades formativas dos professores em relação a realidade na qual a escola encontra-se envolvida.

Eu sou da opinião assim... cada escola fazer a sua... porque a participação geralmente vai ser maior... sabe, tem pessoas que não se envolvem, eles vão lá por estar lá... eu acho que na escola, seria bem mais interessante [...] Porque muitas vezes tem muitas pessoas que nem conhecem nossa realidade... acho que a gente olhando dentro da escola seria bem mais interessante... as formações em cada escola né [...] (PROFESSOR A1)

Acerca de seu entendimento se estas ações de formação permanente provocam mudança efetiva nos professores e na escola, o professor A1 considerou que estas ações de formação não têm provocado a mudança pretendida na escola, destacando que acontece participação dos professores nos encontros de formação, mas há dificuldade de “fazer acontecer”; destaca também que muitos professores se encontram de “corpo presente”, sugerindo que possa haver um desligamento dos professores destas ações de formação que vêm sendo implementadas pela Smec.

O professor A3 destaca que as ações de formação permanente sempre contribuem de alguma forma. Mas na fala do professor também aparece o desligamento destas ações do cotidiano dos professores. O professor entende que, apesar de “algum ponto positivo” poder ser tirado, “eles poderiam aproveitar mais, tipo, buscar coisas do nosso interesse. Aqui é uma escola diferente, deveria ter coisas relacionadas a essa escola. Isso não tem [...]” (PROFESSOR A3).

Para o professor A2, existe formação constituída pela Smec, com uma pré-orientação: “Nós temos a formação constituída pela Secretaria, e essa que você está me perguntando? Ela tem algumas horas acontecendo dentro da escola, com cunho... já uma pré-orientação, do que trabalhar [...] é ela vem com o esqueleto [...]” (PROFESSOR A2)

Percepção semelhante foi encontrada nas escolas B e C. Segundo os professores da escola B, as ações de formação concentraram-se em planejamentos de atividades de recepção aos alunos; atividades com coordenação e direção das escolas da rede, incumbidos de “repassar” esta formação para os professores; planejamentos por áreas, que não acontece de forma sistemática na escola, mas que foi um dos enfoques das ações de formação organizadas no ano de 2014.

Os professores também foram questionados sobre como que a formação permanente repercute no cotidiano da escola e concordam de uma forma geral, que nem sempre as ações de formação permanente conseguem realizar o que se propõem, relatando a falta de sequência em algumas atividades. Tendo em vista este entendimento dos professores da escola B, buscou-se aprofundar esta problemática, questionando-se sobre como a formação permanente dos professores contemplaria a realidade da escola e as dificuldades sentidas pelos professores

no seu cotidiano, e também se as ações de formação dariam suporte às dificuldades enfrentadas pelos professores no seu exercício profissional.

O professor B4 argumenta que a formação permanente, da forma em que está estruturada e organizada, não contribui significativamente e repercute muito pouco no trabalho dos professores: “Praticamente em nada. Isso foi uma reivindicação que eu fiz, [...] que se faça uma formação conforme a nossa realidade, porque esse ano teve muito conteúdo que [...] não teve nada a ver e não veio a contribuir com nada.” (PROFESSOR B4).

Acerca do seu envolvimento com o planejamento das ações de formação permanente, foi feito o seguinte questionamento: “Alguma vez vocês já tiveram a oportunidade de planejar a formação de vocês? [...] Vocês se sentem participantes desse planejamento?” (PESQUISADOR). Os professores B1 e B3 prontamente concordaram que não haveria esta participação dos professores no planejamento da formação permanente dos mesmos: “Eu não!” (PROFESSOR B1); “Eu também não!” (PROFESSOR B3).

O Professor B1 comentou que nunca teve esta experiência em nenhuma escola. “Eu acho que nunca foi, não aqui na escola, a própria rede eu acho, a Secretaria eu acho que nunca, nesses dois anos que eu estou aqui, nunca perguntaram, sei lá, qual é o tema que eu gostaria de estudar e especializar mais” (PROFESSOR B1). O professor reclama que as ações de formação sempre vêm prontas, sem a possibilidade do envolvimento ativo dos professores no seu planejamento, caracterizando um papel apenas executor a estas políticas públicas de formação permanente: “Eu acho que sempre veio pra nós a formação é baseada nesse título, nesse tema, você vai desenvolver essas ações e fica nisso” (PROFESSOR B1).

O professor B1 entende também que se trata de uma reivindicação dos professores, e motivo de reclamações e queixas: “A grande reclamação dos professores é essa” (PROFESSOR B1), pois os professores gostariam “que viesse uma formação a somar pra nós e não fazer uma formação por fazer. Eu acho que ninguém gosta disso. E a formação é isso.” (PROFESSOR B1). Para o professor, muitas vezes os professores precisam ser obrigados a participar destas ações de formação e percebe que os problemas estão relacionados ao “[...] jeito como às vezes são colocadas as coisas para nós, não é interessante. Inclusive forçando nós a participar muitas vezes” (PROFESSOR B1). O mesmo entendimento foi consenso entre os professores B1, B2, B3 e B4.

Para o professor C1, entre as atividades de formação permanente das quais participou, a que mais mereceu lembranças positivas foram momentos de estudos em áreas do conhecimento: “foi uma época muito boa, a gente gostou muito, não ficou só em cima da

matemática, mas também da inclusão, a gente teve que estudar isso” (PROFESSOR C1). Questionado se esta modalidade de formação permanente contemplaria a realidade da escola e as dificuldades encontradas por professores e alunos, o professor destacou que “em partes” (PROFESSOR C1). Destacou que no ano de 2014 o foco da formação permanente foi na proposta curricular da Rede Municipal de Educação, propiciando reflexões que, de acordo com o professor, produziram mudanças, que foram percebidas na sala de aula, muito embora o professor C1 perceba que “tem professores que vão na formação por ir” (PROFESSOR C1).

O professor também foi questionado acerca de se a formação permanente dos professores estaria articulada com o cotidiano da escola e com o PPP. O professor C1 entende que esta articulação é importante, mas argumentou que apesar disso, da formação com foco na escola ser mais próxima da realidade dos professores e alunos, a formação “geral” com todos os professores da Rede também é necessária, já que a escola, por ser pequena, conta com apenas um professor de matemática, por exemplo, impossibilitando troca de experiência com colegas professores da área.

Considerações (não) finais

Considerando os dados prévios da pesquisa e o nosso referencial teórico, podemos fazer algumas considerações parciais. Uma delas, e que é percebida nas falas dos professores, é a de que, seguidamente professores são chamados pelos Sistemas de Ensino a participar de programas de formação continuada, frequentemente marcados por “revisões de conteúdos” ou mudanças em grades e componentes curriculares.

Percebe-se também que este tipo de olhar sobre a formação permanente dos professores, nítida nas falas dos professores sujeitos da pesquisa, não produz a mudança esperada e muitas vezes, é rejeitada pelos professores, como também se constata entre os professores das escolas desta Rede de Ensino. Tanto que diversos autores têm criticado esta prática, que nega a autoria aos professores e os considera como simples executores da inovação planejada em gabinetes. Freire mesmo já se referia aos “pacotes”, planejados por “sabichões e sabichonas”, técnicos até bem intencionados, mas que demonstram absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e criar (FREIRE, 1997, p. 12).

Com vistas a superar esta forma de pensar sobre os professores, Imbernón (2010, 2011) e Nóvoa (2009) nos alertam para a necessidade de que os professores recuperem o controle sobre o seu processo de trabalho, e, como intelectuais, estabeleçam a sua própria

(auto)formação, que se dá no processo de trabalho. A persistência da visão mecanicista da história e o predomínio da racionalidade técnica instrumental produz a perda de um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional docente e da instituição educativa de forma articulada aos interesses dos sujeitos históricos que empreendem o PPP e fazem a cotidianidade do espaço escolar.

Perde-se, também a oportunidade de os professores, juntamente com a comunidade escolar, dialogarem e refletirem sobre o seu cotidiano. Como consequência, acaba-se por mergulhar a escola em um cotidiano não refletido, burocratizado e hierarquizado, que não permite experiências exitosas de liberdade.

Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARIA, A. de S. **Projeto Político Pedagógico: em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: OLHO d'água, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Cartas à Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HENZ, C. I. Educação e Culturas: (des)encontros entre o “eu” e o “outro”. In: ANDREOLA, B; HENZ, C. I.; GHIGGI, G. **Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade**. Pelotas/RS: Editora da UFPel, 2012, p. 64-79.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

ROBAERT, S. **Um olhar nas concepções da comunidade escolar acerca do Projeto Político-pedagógico e sua implementação em uma escola de educação básica**. 2012. 88 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional), UFSM, Três Passos, 2012. Disponível em: <<http://portal.ufsm.br/biblioteca/pesquisa/registro.html?idRegistro=396719>>. Acesso em: 07 abr. 2015.