

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

DANIELA GAETE SEWAYBRICKER BRAVO

O MARCO REFERENCIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
SOROCABA: ANÁLISE DO ESCRITO E DE SUA INFLUÊNCIA NO
TRABALHO DOCENTE, À LUZ DE PAULO FREIRE

SOROCABA – SP

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

DANIELA GAETE SEWAYBRICKER BRAVO

O MARCO REFERENCIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
SOROCABA: ANÁLISE DO ESCRITO E DE SUA INFLUÊNCIA NO
TRABALHO DOCENTE, À LUZ DE PAULO FREIRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* – Mestrado em Educação, da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dra. Juliana Rezende Torres.

SOROCABA – SP

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Bravo, Daniela Gaete Sewaybricker

O Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba: análise do escrito e de sua influência no trabalho docente, à luz de Paulo Freire. / Daniela Gaete Sewaybricker Bravo. -- 2017.

157 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof.^a Dr.^a Juliana Rezende Torres

Banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Nadir Castilho Delizoicov; Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Bibliografia

1. Marco Referencial. 2. Educação Libertadora. 3. Paulo Freire. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

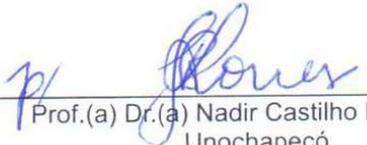
Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de dissertação de mestrado do(a) candidato(a) Daniela Gaete Sewaybricker Bravo, realizada em 31/10/2017:



Prof.(a) Dr.(a) Juliana Rezende Torres
UFSCar

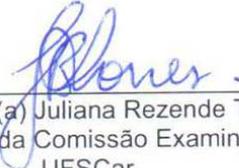


Prof.(a) Dr.(a) Nadir Castilho Delizoicov
Unochapecó



Prof.(a) Dr.(a) Antônio Fernando Gouvêa da Silva
UFSCar

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do membro Prof.(a) Dr.(a) Nadir Castilho Delizoicov e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Daniela Gaete Sewaybricker Bravo.



Prof.(a) Dr.(a) Juliana Rezende Torres
Presidente da Comissão Examinadora
UFSCar

Dedico este trabalho aos meus pais, Oldir e Marli.

Ao meu amigo e marido, Adan.

E ao meu filho, Gabriel.

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a
caminhar”.*

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

“Um sonho sonhado sozinho é um sonho. Um sonho sonhado junto é realidade”.

Raul Seixas

Obrigada, obrigada, obrigada!! Não tenho palavras para demonstrar minha gratidão por ter conseguido realizar este sonho, me tornar Mestre em Educação. Considero que todas as pessoas que me auxiliaram neste processo de alguma forma, sonharam este sonho comigo, ajudaram a torná-lo realidade.

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ter me possibilitado a vida e por ser meu guia. Nada é por acaso...

À minha família, em especial meus pais, Oldir e Marli, pela educação e por despertar em mim o gosto pelo estudo e pela leitura.

Ao meu marido e ao meu filho, Adan e Gabriel, pelo amor e paciência demonstrada ao longo do Mestrado e principalmente durante o processo de escrita.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Juliana Rezende Torres, pela disposição em me orientar e me ajudar, por sua paciência, confiança e amizade...

Ao Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva e à Prof.^a Dra. Nadir Castilho Delizoicov, pelas valiosas contribuições que aprimoraram esta pesquisa.

À minha amiga e parceira de curso, Fabiana, pela amizade construída, pelas parcerias realizadas, pelo companheirismo, enfim por tudo... Fá, muito obrigada!!

À Sara, minha amiga e ex-colega de trabalho, por me apresentar um novo caminho e pelas contribuições no início de todo o processo.

À Dora, amiga e colega de trabalho, pelo apoio, leitura cuidadosa e contribuições valiosas.

Ao amigo José (Jô) Otávio Pinheiro Lari, pela amizade e leitura cuidadosa.

Aos professores das unidades escolares participantes desta pesquisa, pelo aceite em fazer parte da mesma e pela colaboração no preenchimento do questionário.

Aos colegas do Grupo Paulo Freire, pelas oportunidades de estudo e crescimento.

Aos colegas do Grupo de Teorias e Fundamentos da Educação (GPTeFE), pelo enriquecimento e companheirismo.

À turma de Pedagogia 2013 da UFSCar *Campus* Sorocaba, em que realizei a PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente), pela paciência, trocas e crescimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar *Campus* Sorocaba (PPGEEd), em especial na figura do coordenador Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, pela dedicação e comprometimento.

À Fernanda Mara Battaglini de Campos, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba (PPGEEd), pelo reencontro da amizade e pelo apoio técnico, durante o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

BRAVO, Daniela Gaete Sewaybricker. O Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba: análise do escrito e de sua influência no trabalho docente, à luz de Paulo Freire. 2017. 157 p. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba/SP, 2017.

A presente pesquisa tem por objeto de estudo o Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e objetiva verificar em que medida a presença da Educação Libertadora de Paulo Freire, presente no Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, se alinha ao trabalho docente das unidades escolares. Apresenta uma abordagem qualitativa e fez uso de alguns instrumentos de coleta e análise de dados. Foram utilizados a pesquisa bibliográfica, a análise documental estruturada numa abordagem de Análise Textual Discursiva (ATD) e questionários com perguntas abertas e fechadas, que foram aplicados aos educadores da rede municipal de ensino de Sorocaba-SP. Assim, utilizamos a pesquisa bibliográfica para apresentar o Marco Referencial de Sorocaba e o processo de elaboração do mesmo, além de evidenciar e caracterizar os pressupostos da Educação Libertadora de Paulo Freire relacionados aos fundamentos da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica. Posteriormente foi explicitada a concepção de Educação de Freire, a Educação Libertadora. A análise do Marco Referencial foi realizada por meio da análise textual discursiva, que culminou na sistematização de metatextos organizados em duas categorias emergentes amplas: Extratos que referenciam Freire e Extratos que não referenciam Freire. Além destas categorias amplas, emergiram algumas subcategorias: dialogicidade, conscientização, educação, problematização e emancipação. Também realizamos uma pesquisa de campo, através da aplicação de questionários (com perguntas abertas e fechadas) aos professores, a fim de relacionar a análise do documento às interpretações da realidade vivenciada nas escolas municipais de Sorocaba.

Palavras chave: Marco Referencial; Educação Libertadora; Paulo Freire.

ABSTRACT

BRAVO, Daniela Gaete Sewaybricker. O Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba: análise do escrito e de sua influência no trabalho docente, à luz de Paulo Freire. 2017. 157 p. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba/SP, 2017.

This study aims to study the Referential Framework of the Sorocaba municipal school network and aims to verify the extent to which the presence of Paulo Freire's Liberating Education, present in the Referential Framework of the Municipal Education Network of Sorocaba, is aligned with the teaching work of school units. It presents a qualitative approach and made use of some instruments of data collection and analysis. We used bibliographical research, documentary analysis structured in a Discursive Textual Analysis (DTA) approach and questionnaires with open and closed questions, which were applied to educators of the Sorocaba-SP municipal school system. Thus, we used the bibliographical research to present the Sorocaba Referential Framework and the process of its elaboration, as well as to highlight and characterize Paulo Freire's Liberating Education assumptions related to the fundamentals of the Frankfurt School and Critical Theory. Later, the conception of Education of Freire, the Liberating Education, was made explicit. The analysis of the Referential Framework was carried out through the discursive textual analysis, which culminated in the systematization of metatexts organized into two broad emerging categories: Extracts that refer to Freire and Extracts that do not refer to Freire. Beyond these broad categories, some subcategories emerged: dialogicity, awareness, education, problematization and emancipation. We also conducted a field survey through the application of questionnaires (with open and closed questions) to the teachers, in order to relate the analysis of the document to the interpretations of the reality experienced in the municipal schools of Sorocaba.

Key words: Reference Frame; Liberating Education; Paulo Freire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<u>Figura 1</u> – Linha do Tempo – Processo de elaboração do Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba.....	16
<u>Figura 2</u> - Passos para a elaboração do Marco Referencial.....	25
<u>Figura 3</u> – Conhece o Marco Referencial?	106
<u>Figura 4</u> – Utiliza o documento como referencial?	106
<u>Figura 5</u> – Em qual tendência pedagógica busca fundamentar sua prática?	107
<u>Figura 6</u> – Referências teóricas presentes no documento que mais se identifica.....	107
<u>Figura 7</u> - Esquema-síntese do processo de seleção dos professores.....	108

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1</u> - Atendimento da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.....	28
<u>Quadro 2</u> - Estrutura do documento Marco Referencial (2011)	32
<u>Quadro 3</u> - Estrutura do documento Marco Referencial (2017)	34
<u>Quadro 4</u> – Esquema-resumo da Pedagogia Libertadora.....	57
<u>Quadro 5</u> - Comparativo entre as estruturas dos Marcos Referenciais dos anos de 2011 e 2017.....	67
<u>Quadro 6</u> – Extratos que compõem as Categorias e as Subcategorias.....	69
<u>Quadro 7</u> – Tipo de Atendimento – Unidade Escolar A.....	89
<u>Quadro 8</u> – Atendimento – Unidade Escolar B.....	91
<u>Quadro 9</u> – Caracterização dos professores das Unidades A e B.....	93
<u>Quadro 10</u> – Tipos de Professor.....	95
<u>Quadro 11</u> – Utilização dos Materiais ou Recursos para o planejamento das aulas.....	96
<u>Quadro 12</u> – Conhecimento do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, implantado no ano de 2011.....	101
<u>Quadro 13</u> – Identificação com o Marco Referencial.....	102
<u>Quadro 14</u> – Utilização do documento como referencial.....	103
<u>Quadro 15</u> – Referências teóricas que embasam o documento.....	104
<u>Quadro 16</u> – Síntese das respostas dos professores 2, 3 e 6.....	109
<u>Quadro 17</u> - Quadro-síntese das conclusões a partir da análise dos questionários.....	115
<u>Quadro 18</u> - Apontamentos dos tipos de professor.....	136
<u>Quadro 19</u> – Materiais ou Recursos utilizados nos planejamentos das aulas.....	137
<u>Quadro 20</u> – Relação: Conteúdo abordado X Necessidade dos alunos.....	138
<u>Quadro 21</u> – Motivos para os alunos não terem interesse ou não aprenderem determinados conteúdos.....	139
<u>Quadro 22</u> – Avaliação da própria prática docente.....	140
<u>Quadro 23</u> – Conhecimento do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, implantado no ano de 2011 – B.....	141
<u>Quadro 24</u> – Utilização do documento como referencial – B.....	142
<u>Quadro 25</u> – Referências teóricas que embasam o documento – B.....	143
<u>Quadro 26</u> - Tendências Pedagógicas e seus autores.....	144
<u>Quadro 27</u> - Fundamentação da prática dos docentes.....	145
<u>Quadro 28</u> - Visão sobre o que vem ser uma Educação Libertadora.....	146
<u>Quadro 29</u> - Referenciais que faz uso em sua prática pedagógica.....	147
<u>Quadro 30</u> – Professor 2.....	148
<u>Quadro 31</u> – Professor 3.....	149
<u>Quadro 32</u> – Professor 6.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

ATD – Análise Textual Discursiva

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPF – Instituto Paulo Freire

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PEPP – Projeto Eco-Político-Pedagógico

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTA – Plano de Trabalho Anual

PUC/SP – Pontifca Universidade Católica de São Paulo

RCNEI– Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

SEDU – Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
CAPÍTULO I – ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS	20
1.1 Estrutura da Escola Pública.....	20
1.2 Marco Referencial dentro deste contexto.....	22
1.3 O Marco Referencial.....	24
1.4 Contexto da elaboração do Marco Referencial.....	27
1.5 Processo de Construção do Marco Referencial do ano de 2011.....	30
1.5.1 Apresentação Estrutural do Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba.....	31
1.6 Processo de Construção do Marco Referencial do ano de 2017.....	32
CAPÍTULO II - PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA	36
2.1 Escola de Frankfurt e Teoria Crítica.....	36
2.1.1 A Emancipação em Adorno.....	44
2.2 Concepção de Educação de Paulo Freire.....	45
2.2.1 Contextualização.....	45
2.2.2 A Educação Libertadora.....	46
2.2.2.1 O diálogo em busca da problematização	50
2.2.2.2 A problematização em busca da conscientização.....	53
2.2.2.3 A conscientização em busca da Humanização, da Emancipação dos sujeitos.....	55
CAPÍTULO III - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	58
3.1 Metodologia utilizada na pesquisa.....	58
3.1.1 A pesquisa qualitativa.....	58
3.2 Coleta e análise de dados.....	59
3.2.1 Pesquisa Bibliográfica.....	60
3.2.2 Análise Documental.....	62
3.2.2.1 A Análise Textual Discursiva (ATD)	62
3.2.3 Questionários.....	64

CAPÍTULO IV - O ESCRITO E O VIVIDO.....	66
4.1 Comparação entre os Marcos Referenciais dos anos de 2011 e 2017.....	66
4.2 Análise do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.....	68
4.3 Pesquisa de Campo.....	88
4.3.1 Apresentação das Unidades Escolares em que a pesquisa de campo foi realizada.....	88
4.3.1.1 Breve histórico da Unidade Escolar A.....	88
4.3.1.2 Breve histórico da Unidade Escolar B.....	90
4.3.1.3 Caracterização dos professores que responderam o questionário.....	92
4.3.2 Análise das respostas dos questionários respondidos pelos professores.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES.....	127
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	127
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos Professores.....	130
APÊNDICE C – Respostas dos professores ao questionário.....	136
ANEXOS.....	151
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	151
ANEXO B – Autorizações da SEDU.....	154

APRESENTAÇÃO

Durante minha carreira profissional como professora, ao longo dos anos de 2002 a 2007, e no cargo de diretora de escola de 2008 aos dias de hoje, vivenciei diversos discursos, estudos e aplicações de propostas curriculares baseadas nos mais diversos referenciais filosóficos e teóricos. A partir das experiências aí vividas, tive a possibilidade de ponderar sobre as contradições que envolvem práticas curriculares alienantes, arcaicas e desarticuladas em oposição a discursos que preconizam ações educativas de caráter libertador e emancipador. Dentre eles, no ano de 2010, tive a oportunidade de vivenciar e estudar a construção e acompanhar todo o processo de aplicação de um Marco Referencial, enquanto norteador da proposta curricular das unidades escolares do município de Sorocaba, e pude refletir e compreender que a educação e a escola são instrumentos de intervenção social e política, capazes de contribuir para a emancipação, libertação dos indivíduos e para a superação da consciência ingênua sobre o mundo. Logo, apresento como objeto de estudo desta dissertação o Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

O Marco Referencial refere-se ao posicionamento político da escola ao planejar sua intervenção e/ou transformação da realidade, é o posicionamento da instituição em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos e compromissos. É sonho da escola, o que ela deseja ser. Nele busca-se expressar o sentido da ação educativa, do fazer pedagógico e as expectativas em relação a uma realidade desejada e ao caminho necessário para alcançá-la.

A primeira versão do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba foi elaborada durante o ano de 2010 e implantada em toda a Rede a partir de 2011. Em 2010, a Secretaria de Educação de Sorocaba, sob assessoria do Instituto Paulo Freire¹, organizou diversos encontros temáticos com os profissionais da educação para a construção do documento de forma democrática, transitando entre as escolas, secretaria da educação para, sob assessoria externa, ser organizado num documento final que representasse toda a rede de ensino, porém, por questões burocráticas e políticas, houve uma alteração no contrato com o Instituto Paulo Freire, o que minimizou a participação dos representantes da rede de ensino de

¹ O Instituto Paulo Freire (IPF) foi criado no dia 12 de abril de 1991. O IPF desenvolve projetos de assessoria, consultoria, pesquisas, formação (presencial e a distância) inicial e educação continuada.

Sorocaba, resultando num trabalho que não caracterizou os anseios e as necessidades da realidade das unidades. Assim, cabe ressaltar que o documento desde 2014, esteve em revisão e atualização, sob a coordenação de um comitê, formado por profissionais da educação de diferentes segmentos da rede municipal de ensino, entre eles professores, orientadores pedagógicos, vice-diretores, diretores de escola e supervisores de ensino. Este processo foi concluído no final de 2016. Organizei abaixo uma linha do tempo para facilitar o entendimento de todo este processo:

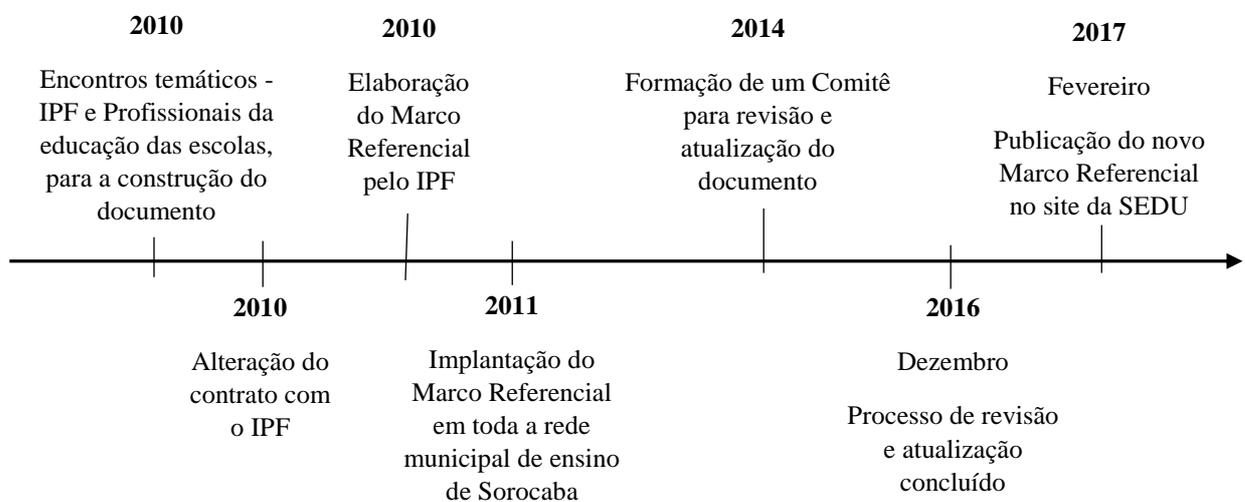


Figura 1 – Linha do Tempo – Processo de elaboração do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba

Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora.

Saliento que esta pesquisa foi realizada acerca do Marco Referencial (2011) já constituído e colocado em prática nas escolas, porém realizarei mais adiante um relato de como se deu este processo de atualização entre os anos de 2014 e 2016.

Destaco que o Marco Referencial é um documento presente em diversas cidades e redes de escolas por todo o Brasil, no entanto um dos motivos da escolha do Marco Referencial da cidade de Sorocaba foi o fato da assessoria, participação e envolvimento direto do Instituto Paulo Freire (IPF), na sua elaboração.

Outra questão que aponto para a escolha do objeto, é que em tempos de debate e reestruturação curricular em âmbito nacional e em outras esferas (estadual e municipal), ter um aporte filosófico, social, psicológico e pedagógico apresenta relevância científico-

acadêmica decorrente da importância em subsidiar ações do espaço escolar como o currículo, o PPP (Projeto Político Pedagógico), possibilitando um embasamento supostamente efetivo em sala de aula.

Também ressalto que o Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba é um documento norteador do desenvolvimento das relações interpessoais, das ações pedagógicas e políticas das unidades escolares e neste documento há subsídios, citações e apontamentos da educação libertadora à luz de Paulo Freire². Desta forma busco levantar dados juntos a alguns docentes de escolas municipais de Sorocaba. Os dados a serem levantados buscam investigar em que medida os pressupostos freireanos de educação que fundamentam o Marco embasam o trabalho pedagógico de docentes de duas unidades escolares de Sorocaba.

Assim, esta pesquisa é a oportunidade de lançar um novo olhar ao Marco Referencial e da realização de reflexões acerca de um documento de suma importância para o desenvolvimento das ações das escolas da Rede Municipal de Sorocaba.

Logo, o problema de pesquisa que explicito é: *Como a presença da concepção de Educação Libertadora de Paulo Freire se apresenta no Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba? E em que medida os pressupostos freireanos de educação, presentes no Marco Referencial, embasam o trabalho pedagógico de docentes de duas unidades escolares de Sorocaba?*

Utilizo como referencial teórico nesta pesquisa, Paulo Freire e a sua concepção de Educação Libertadora, tendo em vista que a mesma possibilita uma reflexão acerca da relação entre escola e sociedade. Freire apresenta uma concepção de educação progressista e considera que a escola não é neutra, sendo muitas vezes utilizadas como um espaço de manipulação e manutenção do modelo de sociedade instituído, reproduzindo assim mecanismos de opressão. Desta forma sua concepção de educação visa possibilitar a ampliação do olhar da escola para que esta também se enxergue numa situação de opressão e consiga se tornar parte do processo para superar a estrutura da sociedade vigente, buscando a construção de uma sociedade mais justa.

² Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco. Paulo Freire é autor de muitas obras. Entre elas: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992) e *À sombra desta mangueira* (1995). Foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa através de numerosas homenagens. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior. Faleceu no dia 2 de maio de 1997, em São Paulo. É considerado o patrono da Educação Brasileira (Fonte: Instituto Paulo Freire).

Para o esclarecimento do problema e das situações apresento como objetivo geral: Investigar, a partir da análise do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, a existência de pressupostos que envolvem a concepção de Educação Libertadora e relacioná-los ao trabalho docente das unidades escolares. E como objetivos específicos: Investigar como se deu o processo de elaboração do novo Marco Referencial; Caracterizar os pressupostos fundamentais da Educação Libertadora, tendo como referência Paulo Freire; Analisar o documento do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba a partir da concepção de Educação Libertadora; Refletir acerca das contribuições de Paulo Freire para a concepção de Educação Libertadora no documento em estudo; Investigar e analisar o trabalho docente de duas unidades escolares a partir da concepção de Educação Libertadora.

A abordagem metodológica de pesquisa a ser utilizada foi a qualitativa. Realizei uma análise documental do Marco Referencial, utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD) e uma pesquisa bibliográfica, voltada à educação libertadora. Por fim, realizei uma pesquisa de campo, por meio do desenvolvimento de questionário (com perguntas abertas e fechadas) a professores, de duas unidades escolares da rede municipal de Sorocaba.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No capítulo I, intitulado *Entre textos e contextos*, é apresentado de forma geral o Marco Referencial dentro da macroestrutura da escola pública e sua conceituação. O processo da construção dos documentos do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, dos anos de 2011 e 2017, e também, os contextos em que a elaboração dos textos ocorreram, considerando como relevante, os tempos e espaços desta construção.

Já no capítulo II, *Pressupostos da Educação Libertadora*, buscamos evidenciar e caracterizar os pressupostos da Educação Libertadora de Paulo Freire. Iniciamos com uma breve apresentação da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica, visto que Freire teve influência da Teoria Crítica e que ambos os referenciais buscam o desenvolvimento de uma educação crítica, que não seja mera reprodutora das ideologias³ dominantes, mas que busca o aprofundamento da tomada de consciência dos indivíduos sobre a realidade e que terá como consequência a própria ação transformadora sobre a mesma. Em seguida, com base nas

³ Nesta pesquisa consideramos ideologia, assim como Marx, um conjunto de proposições elaboradas, na sociedade burguesa, com a finalidade de fazer aparentar os interesses da classe dominante com o interesse coletivo, construindo uma hegemonia daquela classe. Assim, a ideologia torna-se um dos instrumentos da manutenção do *status quo* e da própria sociedade.

principais obras de Freire, apresentamos seus fundamentos, objetivos, pressupostos e concepções.

Encaminhamentos Metodológicos da Pesquisa configura o título do terceiro capítulo que apresenta a abordagem qualitativa na qual a pesquisa foi embasada, além dos instrumentos de coleta e análise de dados que foram utilizados.

No quarto e último capítulo, *O Escrito e o Vivido*, iniciei apresentando um quadro comparativo entre as estruturas dos Marcos Referenciais dos anos de 2011 e 2017, que busca sintetizar algumas informações já descritas no Capítulo I. Posteriormente realizei uma análise textual discursiva acerca do documento Marco Referencial (2011), apresentando do mesmo uma compreensão com novos entendimentos, que emergiram após a análise. Paralelamente a esta análise apresentei os dados coletados por meio da aplicação de questionários aos professores, tornando possível a relação entre o que se encontra no papel, no documento em si (o Escrito) e o que realmente ocorre nas escolas municipais de Sorocaba (o Vivido).

E por fim, em *Considerações Finais*, apresento análises mais gerais em torno de toda a pesquisa, por meio da retomada do percurso investigativo e das indicações conclusivas.

CAPÍTULO I

ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS

Neste capítulo iniciaremos a discussão acerca do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. Buscando contextualizar o documento, iniciamos apresentando brevemente a estrutura das escolas públicas brasileiras, para então apresentar e conceituar o Marco Referencial, além de descrever em que contexto se deu a elaboração do mesmo, no município de Sorocaba/SP, no ano de 2010. Após explanação do contexto realizamos a exposição do processo de elaboração e da estrutura do Marco Referencial.

Concluindo a apresentação geral do documento elaborado no ano de 2010, relatamos como ocorreu o processo de construção/elaboração do Marco Referencial do ano de 2017.

1.1 Estrutura da Escola Pública

Vivemos numa sociedade em que os valores humanos estão em colapso, que as relações sociais são injustas, que grande parte, se não a maioria, da população passa por condições de exploração e uma minoria participa das decisões. Ansiamos por uma sociedade mais humana, mais ética, mais amorosa, com mais igualdade e justiça social, assim necessitamos de uma escola que contribua para o desenvolvimento de cidadãos que sejam preparados para analisar a realidade na qual estão inseridos e consigam intervir nela crítica e conscientemente.

Assim, desde o início da década de 1980, há uma tendência de democratização da escola pública. Segundo Paro (2011) não no sentido da universalização da escola básica e sim da democratização das relações que fazem parte da organização e funcionamento efetivo da escola. Desde então foram criados diversos mecanismos de participação dos envolvidos nas tomadas de decisão, podemos citar entre eles, os colegiados escolares (conselho de escola, APM, grêmios estudantis, entre outros), a escolha democrática dos dirigentes em alguns municípios e estados brasileiros e um maior envolvimento da comunidade escolar nas

atividades escolares. Apesar de todos esses mecanismos terem sido institucionalizados na escola, por meio de Regimentos Escolares e outras normatizações, não houve de fato uma real modificação na estrutura da escola pública brasileira.

Mas o que entendemos por estrutura da escola? Não podemos correr o risco de associar a estrutura apenas ao aspecto administrativo, tendo em vista que “é apenas um elemento da estrutura total da escola” (CÂNDIDO, 1974, *apud* PARO, 2011, p. 19).

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social (CÂNDIDO, 1974, *apud* PARO, 2011, p. 19).

Desta forma, a estrutura da escola também é composta pela conduta dos indivíduos e grupos que fazem parte da escola, seus valores, costumes, rotinas, que não podem ser “previstas” e deliberadas pelo poder público. Paro (2011) também ressalta a importância de haver coerência entre as atividades-meio⁴ e as atividades-fim⁵, para que os meios, as formas utilizadas, não divirjam aos fins, aos objetivos propostos.

Infelizmente ainda é perceptível na maioria das escolas brasileiras, uma visão de educação em que o que é considerado importante é o conteúdo, uma educação em que o professor deposita, despeja o conhecimento nos/aos alunos, que Freire nomeia de concepção bancária de educação. É urgente e necessário que a educação assuma o educando na condição de sujeito, que exista uma relação democrática, buscando superar esta estrutura autoritária existente.

As escolas que possuem este ideal, de cooperar de forma ativa na construção de uma escola e sociedade mais humanas, necessitam sem dúvida alguma, obrigatoriamente, de planejar. Para Gandin,

O planejamento, como tarefa natural ao ser humano, é o processo de divisar o futuro e agir no presente para construí-lo. Assim, planejar é organizar um conjunto de ideias que representem esse futuro desejado e transformar a realidade para que esse conjunto nela se realize no todo ou em parte (GANDIN, Danilo; GANDIN, Luis Armando, 1999 *apud* GANDIN, 2011, p. 14-15).

⁴ Que precedem e dão sustentáculo às atividades-fim (PARO, 2011, p. 20).

⁵ Que se dão na relação direta entre educador e educando (PARO, 2011, p. 20).

Planejar faz parte da vida diária do homem, o planejamento está nas coisas simples do nosso cotidiano: ir para o trabalho, cozinhar, organizar uma viagem, etc.

Desta forma, o planejamento é o meio para que a mudança se concretize, é a possibilidade de se conseguir aquilo que se deseja e de oportunizar a intervenção da realidade. Diversos autores, entre eles: Veiga (1995; 2001), Vasconcellos (2012), Gandin (2010; 2011; 2013) e Lima (2013), apontam que a forma de planejar, a fim de construir essa tão necessária relação democrática na escola, visando uma intervenção na realidade intra e extraescolar, corresponde à elaboração do Projeto Político-Pedagógico por cada unidade escolar.

Como um dos canais da gestão democrática, a instituição do Projeto Político-Pedagógico da escola deveria ser trabalhada no incentivo da consciência coletiva não somente quanto à responsabilização dos fazeres instrumentais da comunidade intra e extraescolar, mas e também na promoção de um clima organizacional de sua participação frente ao processo político no qual a escola e cada um dos atores sociais estão envolvidos (LIMA; PEREIRA, 2013, p. 34-35).

A seguir explanaremos acerca do Marco Referencial inserido neste ato de planejar, que se torna tão urgente para o início do processo de mudança.

1.2 Marco Referencial dentro deste contexto

O Marco Referencial faz parte de um documento maior, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares, que nada mais é que o ato de planejar. Quando construímos um projeto, planejamos o que pretendemos fazer e realizar. Prevemos o futuro, com base no que temos no presente, buscamos um rumo, uma direção. Assim, o PPP é muito mais que o conjunto de planejamentos, é uma ação intencional. Ele deve ser construído e vivenciado, em todos os tempos e espaços da escola, por todos os membros da comunidade escolar. Veiga define o PPP como:

Um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva” (MARQUES, 1990, p.23). Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola (VEIGA, 1995, p. 13).

Desta forma, o PPP não é apenas um documento, mas a própria consolidação do “processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (VEIGA, 2001, p. 56).

Veiga (2001) apresenta quatro pressupostos para a elaboração do PPP, sendo eles: unicidade da teoria e da prática, ação consciente e organizada da escola, participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva e, por último, a articulação da escola, da família e da comunidade. Resumidamente explicarei cada um destes pressupostos.

A associação da unidade da teoria e da prática compõe um todo único, no qual não há prevalência, determinação e referência de uma sobre a outra, mas sim há interdependência, reciprocidade e dinamicidade entre elas. Teoria e prática são elementos diversos, porém, inseparáveis na elaboração do projeto.

O segundo pressuposto, ação consciente e organizada da escola, concebe que a escola é planejada a partir da sua visão de futuro. Vale (1999 *apud* VEIGA, 2001, p. 58) afirma que “é preciso ter em mente que o projeto, ao questionar o presente, insatisfeito com a situação existente, torna-se referencial crítico, questionamento do contexto existente, avaliação do *status quo*”.

Já o terceiro pressuposto, concebe que a participação efetiva da comunidade escolar na construção do PPP é promovida a partir da reflexão coletiva sobre a prática educativa, principalmente do que a escola deve ensinar. Os profissionais da educação precisam questionar o ensinar e o aprender das nossas instituições educacionais, tendo em vista que “o currículo é resultado de conflitos e contradições, porque é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade social” (VEIGA, 2001, p. 58).

E por fim, o quarto e último pressuposto, articular a escola, família e comunidade é um grande desafio, mas é uma associação que se faz necessária. Todos os envolvidos devem refletir sobre o processo educativo, questionando, sugerindo, apontando caminhos, enfim realizando a verdadeira gestão democrática da escola.

A Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba (SEDU), assumindo a importância do PPP para a formação cidadã das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que diariamente frequentam as instituições educacionais da cidade de Sorocaba e, respeitando todo o percurso histórico vivido pelos profissionais da rede municipal de ensino na

empreitada de colaborar com a educação destes sujeitos, nos últimos anos, vem mobilizando as comunidades escolares para que cada uma construa seu PPP.

O PPP abarca diversos aspectos, entre eles currículo⁶, planejamento, avaliação, organização e funcionamento da escola. Vasconcellos (2012) e Gandin (2011) consideram o Marco Referencial como a primeira etapa no processo de elaboração do PPP, tendo em vista que “a definição e a elaboração de um referencial são condições vitais para um processo de planejamento” (GANDIN, 2011, p. 17).

1.3 O Marco Referencial

Como já explanado em linhas gerais na Apresentação, o Marco Referencial é a visão de futuro que a comunidade escolar deseja para a escola. É o que a escola planeja com relação à sua própria identidade, explicitando quais seus valores, objetivos e compromissos. É nele que a escola definirá suas referências teóricas, políticas e filosóficas, referências estas que nortearão o trabalho da mesma. Assim,

O Marco Referencial é a tomada de posição da instituição que planeja em relação a sua identidade, visão de mundo, utopias, valores, objetivos, compromissos. Expressa o ‘rumo’, o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentando em elementos teóricos da filosofia, da ciência, da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação (VASCONCELLOS, 2012, p. 182).

Para tornar este processo possível, se faz necessário compreender as relações existentes entre a escola e a realidade na qual está inserida, incluindo-se nesta realidade a dimensão local, nacional e até mesmo mundial. Nas palavras de Vasconcellos,

O Marco Referencial nasce como busca de resposta a um forte questionamento que nos colocamos: em que medida enquanto escola democrática, na América Latina podemos efetivamente colaborar para a construção do homem novo e da nova sociedade? São tantas as contradições da realidade e da própria escola... O que fundamenta o nosso querer enquanto escola? Constatamos que, diante destes questionamentos, muitas escolas, por não encontrarem sentido para a própria existência, acabaram perdendo toda força e capacidade de aglutinação, o que não surpreende, visto que ninguém consegue viver sem um sentido maior que sustente a dura luta. No Marco Referencial procuramos expressar o sentido do nosso trabalho e as grandes perspectivas para a caminhada (VASCONCELLOS, 2012, p. 182).

⁶ Nesta pesquisa, assim como Freire (2005), assumimos a compreensão de um currículo que abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta.

Gandin (2010; 2011; 2013) e Vasconcellos (2012) descrevem o Marco Referencial como sendo formado de três momentos: o Marco Situacional, o Marco Filosófico ou Doutrinal e o Marco Pedagógico ou Operativo. Na Figura 1, apresentamos estes três momentos.

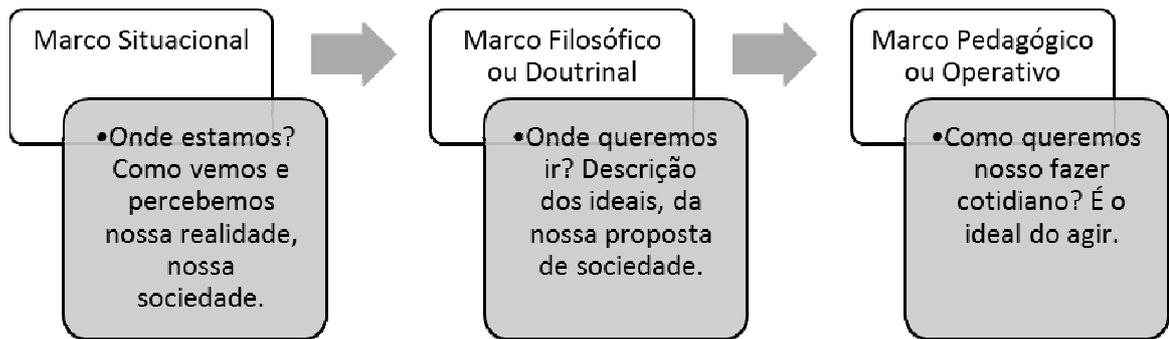


Figura 2 - Passos para a elaboração do Marco Referencial

Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora a partir dos escritos de Gandin (2010; 2011; 2013) e Vasconcellos (2012).

Marco Situacional: É a compreensão mundo. Busca apresentar aspectos sociais, econômicos, políticos, entre outros, indicando os elementos estruturais que direcionam as escolas e seus responsáveis. É importante destacar que não é uma análise da instituição escolar. “É, antes, um dar-se conta, um situar-se no mundo, um sentir problemas e esperanças” (GANDIN, 2010, p. 79).

Marco Filosófico: É a proposta de sociedade, pessoa e educação que a comunidade escolar assume. Esta proposta precisa ter uma fundamentação em elementos teóricos.

Marco Pedagógico: Proposta de critérios de ação para os diversos aspectos, visando aquilo que queremos ou devemos ser, contribuindo para a construção da sociedade proposta. Ressaltamos que não se trata de propor ações diretas, mas sim de anunciar os posicionamentos (tipo de educação, organização da escola, prioridades, etc.) que direcionarão a instituição. É de extrema importância que o marco pedagógico esteja em consonância com o marco situacional e filosófico, caso contrário poderá ficar desarticulado à realidade e às finalidades presentes nos mesmos. Vasconcellos (2012) também subdivide o marco pedagógico em três dimensões: a pedagógica, a comunitária e administrativa. A dimensão pedagógica diz respeito especificamente ao processo de ensino e aprendizagem, que envolve currículo, metodologias, avaliação, etc. Já a dimensão comunitária tem a ver com as relações da escola, tanto as

relações internas como as relações que a escola tem com os pais, a comunidade escolar em geral. E por fim a dimensão administrativa envolve toda a estrutura e organização da escola, como a mesma é gerida, a utilização e destinação dos recursos financeiros, etc. Assim, as três estão intrinsicamente relacionadas, porém apresentam aspectos específicos.

Para a elaboração do Marco Referencial é necessária à participação coletiva de todos os indivíduos. Gandin (2011) e Vasconcellos (2012) sugerem a utilização de um instrumento sistematizado em forma de perguntas, que busca o questionamento e a problematização de diversas situações, a fim de provocar um processo de reflexão e de produção dos envolvidos. Por exemplo, uma questão para ponderação acerca do Marco Situacional, segundo Gandin (2011, p. 41) seria “Que valores estão sendo reproduzidos hoje na sociedade e no mundo?”, no Marco Filosófico “Que tipo de homem e de sociedade pretendemos construir, levando em conta a situação global em que vivemos?” e, por fim, no Marco Pedagógico “Que tipo de pedagogia se adapta a uma escola que pretende uma ação transformadora?”.

A metodologia proposta também envolve o trabalho individual, de grupo e plenário.

Trabalho Individual: É a postura de cada um, a contribuição de cada um e ao mesmo tempo de todos no desenvolvimento da instituição. Nesta etapa cada participante escreve individualmente sua resposta a uma pergunta. O participante poderá responder a todas as questões, mas também poderá responder apenas aquelas que mais lhe interessar. A escrita individual favorece a real participação de cada um e organiza a discussão.

Trabalho de Grupo: É a sistematização das ideias comunicadas individualmente. No grupo elabora-se uma primeira redação com fidelidade às ideias expostas, neste momento não cabe julgamento e a opinião do grupo. Também é o momento de perceber possíveis contradições.

Plenário: É a partilha dos trabalhos. Começa-se com uma explanação de como foi realizado o trabalho pelo grupo. Posteriormente a leitura dos textos são realizadas, apresentando as contradições e aspectos fora do contexto que foram encontrados. É feita uma análise coletiva com base nos aspectos: fidelidade (todos se reconhecem no texto, alguma ideia não foi contemplada), técnico (o texto está coerente a sua finalidade) e conteúdo (estamos de acordo com o que está expresso no texto).

Ao longo deste processo existe a necessidade da formação de uma comissão que deve ter representantes de todos os segmentos da escola. É esta comissão que anotarás as

observações e resultados das discussões ocorridas no plenário e será responsável pela escrita do texto final.

É importante destacar que é a partir do Marco Referencial que a organização da elaboração do Projeto Político-Pedagógico tem início. Assim, não podemos deixar de realizar a definição do marco referencial, pois pular esta etapa significa continuar fazendo o planejamento da escola pela metade.

1.4 Contexto da elaboração do Marco Referencial

Sorocaba é um município do estado de São Paulo, que foi fundado em 15 de agosto de 1654. É a quarta cidade mais populosa do interior de São Paulo (precedida por Campinas, São José dos Campos e Ribeirão Preto) e a mais populosa da região sul paulista, com uma população de 644.919 habitantes, estimada pelo IBGE, em 1º de julho de 2015.

A educação, de forma geral, sempre esteve relacionada ao contexto histórico das diferentes sociedades, assim para promover a realização dos ideais educacionais, os sistemas de ensino e/ou as escolas implementam práticas, valores e diretrizes que reforçam o sistema da sociedade vigente e Sorocaba não foge à regra. Desta forma o desenvolvimento da cidade implicou diretamente no seu processo educacional.

Sorocaba passou por diversos ciclos econômicos e de desenvolvimento: tropeirismo, mineração, industrialização têxtil, etc. e é possível afirmar que o tipo de atividade econômica e conseqüentemente seus desdobramentos sociais motivaram o modo de vida, os costumes e as tradições das pessoas que aqui moraram, além de influenciar, mesmo que indiretamente, as intencionalidades educativas das instituições educacionais. Durante um bom tempo Sorocaba foi conhecida como a *Manchester Paulista*, devido à existência da estrada de Ferro Sorocabana, que facilitou o transporte de máquinas pesadas para a instalação das indústrias, bem como de escoamento da produção, ajudando o desenvolvimento do progresso industrial na região.

Destacamos que a primeira escola de educação infantil na cidade de Sorocaba foi criada no ano de 1954, desde então o número de escolas foi crescendo gradativamente, compreendendo também as demais etapas e modalidades da Educação Básica, como o ensino fundamental e ensino médio.

Atualmente a cidade de Sorocaba conta com um total de 149 escolas municipais, tendo seu atendimento distribuído conforme apresentado no quadro 1. Ressaltamos que o atendimento da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é feito quase que exclusivamente pelo município, atendendo nestes segmentos 24.045 e 22.634 educandos, respectivamente. Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio o atendimento é realizado em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, o que justifica a redução no atendimento.

Quadro 1 - Atendimento da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba

Município de Sorocaba	Matrícula inicial											
	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais		Parcial	Integral	Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral				
Municipal Urbana	2.607	8.565	12.873	0	22.693	3.837	1.606	0	602	0	320	0
Municipal Rural	0	0	0	0	104	0	0	0	0	0	0	0
Total Municipal	2.607	8.565	12.873	0	22.797	3.837	1.606	0	602	0	320	0
TOTAL= 54.762												

Fonte: Dados Oficiais do Censo 2016.

À época da elaboração do Marco Referencial o prefeito de Sorocaba, Vitor Lippi, se encontrava em seu segundo mandato. Lippi fazia parte do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido que “comandava” Sorocaba desde 1997. No cargo de secretária da educação, se encontrava Maria Teresinha Del Cistia.

Desde 2007 a Secretaria da Educação (SEDU) contratou o Instituto Paulo Freire (IPF) para assessorar a secretaria e implementar o Programa “Escola Cidadã”⁷. Várias ações foram

⁷ Teve sua origem em Porto Alegre – RS “embasada numa concepção democrática de gestão, essa proposta procura subsidiar e dar condições efetivas para um movimento coletivo de reorientação curricular” (SILVA, 2004, p. 328). No Instituto Paulo Freire (IPF), é um programa que pressupõe a formação de cidadãos e de cidadãos que efetivamente participam e decidem sobre o destino da escola.

desenvolvidas, entre elas podemos citar a formação das equipes escolares, porém a grande “encomenda” foi a atualização dos PPPs das unidades escolares.

Foi em 2007 também que houve um grande concurso público para a efetivação dos integrantes do suporte pedagógico (supervisores de ensino, diretores de escola, vice-diretores e orientadores pedagógicos) do quadro do magistério público municipal. Em 2008, como resultado do concurso público, foram efetivados diversos profissionais para os cargos, que antes eram ocupados, em sua grande maioria, por professores das escolas municipais designados para exercer a função. Apesar da efetivação de um número considerável de novos profissionais, a SEDU deu prosseguimento ao trabalho já iniciado em 2007 com a assessoria do IPF, fato este que repercutiu no processo de não pertencimento do documento pela rede, que será debatido mais a frente.

O plano de assessoria previa que o PPP das unidades escolares seria elaborado em várias etapas, simultaneamente às formações com o suporte pedagógico, com a previsão de concluir todas as etapas até o final de 2009. Todavia, esta previsão não se consolidou e as escolas foram orientadas a elaborarem, já no ano de 2008, um Plano de Trabalho Anual (PTA). O movimento de construção do PTA pelas unidades escolares, contou com a participação de diferentes profissionais que integram a estrutura da escola, além da participação de pais de alunos e da comunidade escolar. Durante o período de 2008 até o ano de 2015 as escolas construíram (no caso de unidades novas) e/ou atualizaram, anualmente seu PTA encaminhando o documento à Secretaria da Educação, para que os supervisores de ensino acompanhassem o trabalho das escolas. Paralelamente a este movimento, ocorreu também o processo de elaboração dos referenciais conceituais e filosóficos que deveriam embasar os projetos das escolas, o Marco Referencial.

O objetivo era que tal documento pudesse conduzir o olhar dos atores do processo educacional em relação aos desafios por eles enfrentados, na medida em que passavam a compreendê-los numa perspectiva crítica e utópica que, em Paulo Freire, se traduz como *inédito viável* (Freire, 1996). (SOROCABA, 2011, p. 9).

Veremos a seguir como ocorreu este processo.

1.5 Processo de Construção do Marco Referencial do ano de 2011

Podemos dizer que a Rede Municipal de Ensino de Sorocaba trilhou um caminho, cronologicamente, curto para a elaboração do Marco Referencial. O mesmo é um documento muito recente na rede de ensino que foi precedido, por muitos anos, “pelo ideário⁸ da rede municipal cujo currículo prescrito para o sistema educativo implicava numa educação humanista compreendida como inclusiva” (SOROCABA, 2017, p. 21).

Em 2010, a Secretaria de Educação de Sorocaba, sob assessoria do Instituto Paulo Freire, organizou diversos encontros temáticos com os profissionais da educação para a construção do documento e, ao final deste trabalho, o Marco Referencial foi levado às escolas para apreciação, leitura e estudos, no início do ano letivo de 2011. É importante destacar que, o início do processo de construção do Marco Referencial ocorreu simultaneamente com a sistematização da Leitura do Mundo das equipes escolares, proposta pelo Instituto Paulo Freire, sendo que esta contemplava as especificidades de cada comunidade e dos bairros, conseqüentemente, dos sujeitos da localidade, buscando abarcar as visões de mundo tanto dos educadores quanto dos educandos.

Consta na apresentação do mesmo que:

Para a elaboração do Marco Referencial, durante o ano de 2010, a Secretaria de Educação promoveu encontros temáticos com os profissionais da educação e o resultado deste trabalho foi submetido à leitura e estudos, no início do ano letivo de 2011, pela comunidade escolar das Unidades Educacionais, para que todos pudessem contribuir neste documento, que foi construído a muitas mãos (SOROCABA, 2011, p. 05).

A intenção realmente era que, de forma democrática, o documento transitasse entre as escolas, secretaria da educação para, sob assessoria externa, ser organizado num documento final que representasse toda a rede de ensino, porém, por questões burocráticas e políticas⁹, houve uma alteração no contrato com o Instituto Paulo Freire, o que minimizou a participação dos representantes da rede de ensino de Sorocaba, resultando num trabalho que não caracterizou os anseios e as necessidades da realidade das unidades.

⁸ Documento popularmente conhecido como Ideário da SEC (nomenclatura da SEDU na época), o documento chama-se Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática das Escolas Municipais.

⁹ O contrato entre SEDU e IPF estava se encerrando e por questões financeiras o mesmo não foi renovado, assim o processo de elaboração do documento teve que ser agilizado e sua redação final foi realizada pelo IPF.

Ocorre que durante o processo, as estratégias para diálogos com as instituições educacionais não foram suficientes, resultando num trabalho que não caracterizou totalmente os anseios e as reais necessidades da rede de ensino, naquele momento. Como consequência, a versão finalizada tornou-se mais um documento burocrático do que, propriamente, representativo e de subsídio ao trabalho pedagógico (SOROCABA, 2017, p. 22).

Após a conclusão da escrita do documento, no início do ano de 2011, o mesmo foi distribuído de forma impressa a todos os integrantes das equipes escolares, para estudo e implantação.

Cabe ressaltar que, o mesmo, desde 2014 até o final de 2016, esteve em processo de revisão e atualização, sob a coordenação de um comitê, formado por profissionais de diferentes segmentos da rede municipal de educação de Sorocaba. Tema que será abordado numa das próximas seções.

1.5.1 Apresentação Estrutural do Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba

O Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba foi publicado no ano de 2011, pela Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

Na apresentação do referido documento, o mesmo define-se como uma “sistematização dos referenciais filosóficos do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) e do Plano de Trabalho Anual (PTA) da rede municipal de Sorocaba” (SOROCABA, 2011, p. 05).

Além de uma Introdução, o mesmo apresenta uma estrutura de sete eixos, sendo eles: *Desenvolvimento Humano, Avaliação, Currículo: da intencionalidade à concretização, Diversidade na Educação, Concepção de ensino e aprendizagem, Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola* e, por fim, *Gestão escolar democrática*.

Alguns dos eixos citados apresentavam seções internas que buscavam explicar mais especificamente sobre determinado tema. Organizei estas seções no quadro a seguir para melhor entendimento e visualização.

Quadro 2 - Estrutura do documento Marco Referencial (2011)

EIXO	SEÇÃO
Desenvolvimento humano (20 páginas)	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de infância; • Concepção de juventude; • Concepção de idade adulta; • A educação de adultos, para adultos e com adultos; • A oferta de escolarização para adultos em Sorocaba.
Avaliação (08 páginas)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do processo de ensino e aprendizagem; • Como se dá a intersecção entre avaliação do processo de ensino e aprendizagem da Unidade Educacional, externa e a avaliação institucional?
Currículo: da intencionalidade à concretização (05 páginas)	-----
Diversidade na Educação (07 páginas)	-----
Concepção de ensino e aprendizagem (05 páginas)	-----
Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola (07 páginas)	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos teóricos e legais das condições de trabalho, salário e carreira docente; • Formação inicial e continuada.
Gestão escolar democrática (07 páginas)	<ul style="list-style-type: none"> • De que cidadania, participação e autonomia estamos falando?

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Em todos os eixos são apresentadas as ideias fundamentais que orientaram, no período de 2011 a 2015, o trabalho pedagógico das escolas municipais de Sorocaba.

1.6 Processo de Construção do Marco Referencial do ano de 2017

Desde o final de 2014 e, ao longo de 2015 e 2016, a Secretaria de Educação de Sorocaba com a intenção de atualizar o Marco Referencial vigente desde o ano de 2011, proporcionou espaços e tempos dedicados ao estudo do documento.

O processo teve início com a constituição de um Comitê Executivo, composto por membros que foram eleitos entre os pares dos diversos segmentos do magistério público municipal, além da indicação de técnicos da Secretaria da Educação. Este Comitê recebeu a demanda de desenvolver a articulação e uma vasta discussão para atualização do Marco Referencial da rede, assegurando a participação de todos.

Entre novembro e dezembro de 2014, a SEDU encomendou às escolas um estudo acerca do Marco Referencial vigente, realizando a indicação do eixo que cada escola deveria

estudar, analisar, debater e contribuir, não havendo a possibilidade de que as escolas se envolvessem com todos os eixos. Estas contribuições foram enviadas à SEDU em meados de dezembro.

O primeiro encontro entre os integrantes do Comitê ocorreu em dezembro de 2014 para que os membros se conhecessem e o processo de atualização do Marco Referencial realmente iniciou em fevereiro de 2015, a partir da organização de uma agenda de reuniões para estudo e encaminhamentos.

Primeiramente o Comitê Executivo estudou o Marco Referencial vigente, publicado em 2011. Após o estudo de cada eixo, o Comitê procurou conhecer e mapear as contribuições vindas das escolas. O Comitê também se preocupou com as referências teóricas que seriam utilizadas na atualização do documento e optou por utilizar as referências que já estavam no documento em vigência, se estas haviam sido validadas pelas escolas, além das demais indicações presentes nas contribuições enviadas, no final de 2014. Também foram incluídos como referências teóricas os documentos oficiais, entre eles podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), diversas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000; 2001; 2004; 2009; 2010), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e tantos outros que sistematizam as ações pedagógicas e administrativas dos sistemas públicos de ensino.

Após este processo o Comitê se envolveu com a leitura e estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), além de outros documentos regulatórios do ensino público. Também houve o convite para que estudiosos e pesquisadores da rede, e participantes de comissões da SEDU, compartilhassem os resultados de suas pesquisas, estudos e experiências com o Comitê Executivo.

Simultaneamente a este trabalho de estudo, ocorreram à produção do texto do próprio documento e a realização de algumas ações organizadas também pelo Comitê Executivo, que procuravam ser formativas junto às equipes gestoras das escolas (Diretores, Vice-Diretores e Orientadores Pedagógicos) com o objetivo de apresentar

(...) a composição, a dinâmica e rotina dos trabalhos do Comitê; a proposta de reorganização do documento a partir de eixos temáticos; os principais referenciais utilizados em cada eixo. Para esses momentos o Comitê contou com a participação de parceiros da rede que assumiram o compromisso de além de participarem da autoria dos textos base, estarem à frente da apresentação dos referenciais aos membros das equipes gestoras (SOROCABA, 2017, p. 11-12).

Conforme os textos base de cada eixo iam sendo finalizados, os mesmos foram encaminhados às instituições educacionais para estudos e contribuições que foram realizadas a partir de *links* da internet, previamente enviados pelo Comitê, com o principal objetivo da participação coletiva (por instituição educacional) e individual. Era possível solicitar ao longo do texto, parágrafo a parágrafo, a supressão total do mesmo, uma supressão parcial, uma alteração parcial ou até mesmo a inclusão de um novo parágrafo. A metodologia escolhida pelo Comitê para análise das contribuições enviadas foi a de organização de plenárias para manifestação e apresentação de propostas e debates, a fim de garantir a participação coletiva e a seriedade do trabalho ao longo de todo o processo.

A abertura à participação aos educadores, por meio da realização das plenárias – públicas - não demonstra apenas um caminhar, do ser e fazer democrático. Expressa, sobretudo, o fundamento de uma práxis educativa, pedagógica: ensinar e aprender com, na partilha, na troca, nas diferenças que nos constituem (SOROCABA, 2017, p. 7).

As plenárias foram realizadas entre outubro e dezembro de 2016 e tinham como objetivo central o de aprovar ou rejeitar as contribuições enviadas pelas instituições educacionais. O processo ocorreu da mesma forma em todos os eixos, com espaço e voz a todos que quisessem participar.

Ao término da realização das plenárias, o Comitê Executivo ficou imbuído de alterar, corrigir e redigir as modificações necessárias no Marco Referencial. O mesmo foi publicado no site da SEDU em fevereiro de 2017, com a seguinte estrutura:

Quadro 3 - Estrutura do documento Marco Referencial (2017)

EIXO	SEÇÃO
Sociedade e Escola sob a ótica da Democracia	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de Sociedade Democrática e Função Social da Escola • Cidadania, Participação, Autonomia e Gestão Democrática • Educação e Sustentabilidade • Sociedade da Informação (tecnologia e comunicação)
A constituição do sujeito	<ul style="list-style-type: none"> • Marcos legais • Concepções de desenvolvimento humano • Relações Humanas (Diversidades)
O currículo para uma escola democrática	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções de Currículo • Concepções de Ensino e Aprendizagem • Avaliação na Educação
Formação e condição de trabalho dos profissionais da educação	<ul style="list-style-type: none"> • Marcos legais: formação, espaços e condições de trabalho na escola • Concepções de formação inicial e continuada dos profissionais da educação • Trabalho docente: profissionalização e precarização

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Assim, se comparado ao Marco Referencial anterior, houve a diminuição do número de eixos, porém um aumento considerável no número de seções.

Como já exposto na apresentação, são presentes no documento de 2011 subsídios, citações e apontamentos da educação libertadora, desta forma aprofundaremos no próximo capítulo a concepção de educação de Paulo Freire: a Educação Libertadora.

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Neste capítulo a finalidade é evidenciar e caracterizar os pressupostos da Educação Libertadora de Paulo Freire. Para isto iniciaremos com uma breve apresentação da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica, e mais especificamente a questão da emancipação humana na visão de Theodor W. Adorno. É relevante discutir a Teoria Crítica na perspectiva deste trabalho de pesquisa, tendo em vista que Freire teve influência da Teoria Crítica em muitos dos fundamentos utilizados na sua pedagogia.

Tanto na Teoria Crítica defendida pelos intelectuais da Escola de Frankfurt, quanto na Pedagogia de Paulo Freire podemos perceber o ideal de emancipação do homem, da práxis libertadora, da denúncia e do anúncio, além de que, em ambos, o que se busca é a transformação social.

Posteriormente explicitaremos a concepção de Educação de Freire, a *Educação Libertadora*, a partir de seus fundamentos, objetivos, pressupostos e concepções. Para tanto, utilizaremos, algumas obras de Freire: *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2015), *Ação Cultural para a Liberdade* (FREIRE, 1982), *Extensão ou Comunicação* (FREIRE, 2013) e um livro intitulado *Paulo Freire ao vivo* (VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003), que apresenta a reprodução fiel de seminários realizados por Paulo Freire na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, nos anos de 1980 e 1981.

2.1 Escola de Frankfurt e Teoria Crítica

É comum fazermos relação entre as ideias da Escola de Frankfurt e a expressão “Teoria Crítica”, tendo em vista que esta expressão surge em oposição à teoria tradicional e com origens nas ideias marxistas. No ano de 1937, o filósofo Max Horkheimer (1895-1973), por meio do texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, publicado na Revista de Pesquisa Social, definiu esta última como “o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser,

enxergando no mundo real as suas potencialidades melhores” (NOBRE, 2008, p.12). Segundo os escritos de Horkheimer, produz teoria crítica todo aquele que quer continuar a obra de Marx, que se reivindica da obra de Marx. Porém a expressão Teoria Crítica não se constitui numa única interpretação, tendo em vista que a mesma se refere a um grupo de intelectuais ligados a um Instituto, a Escola de Frankfurt e a um campo teórico.

O Instituto de Pesquisa Social (Institut für Sozial Forschung), fundado na cidade de Frankfurt em 1923, nasceu com o objetivo principal de promover, em nível universitário, estudos científicos a partir da obra de Karl Marx (1818-1883). Desde sua fundação até 1928, o Instituto foi dirigido pelo historiador Carl Grünberg (1861-1940), mas é a partir de 1930 que Horkheimer assume a direção do Instituto e uma nova fase se inicia. Horkheimer estabelece um trabalho coletivo interdisciplinar, no qual atuaram “pesquisadores de diferentes especialidades trabalhando em regime interdisciplinar e tendo como referência comum a tradição marxista” (NOBRE, 2008, p. 15). A partir deste trabalho foi fundada a Revista de Pesquisa Social, com a intenção de publicar estas pesquisas.

Para se ter uma noção da extensão deste projeto, citamos as principais figuras do Instituto:

Max HORKHEIMER (filósofo, sociólogo e psicólogo social), Friedrich Pollock (economista e especialista em problemas de planejamento nacional), Theodor ADORNO (filósofo, sociólogo e musicólogo), Erich Fromm (psicanalista e psicólogo social), Herbert MARCUSE (filósofo), Franz Neumann (cientista político, particularmente voltado para estudos sobre o direito), Otto Kirchheimer (cientista político, também voltado para estudos sobre o direito), Leo Lowenthal (estudioso da cultura popular e da literatura), Henryk Grossman (economista político), Arkadij Gurland (economista e sociólogo) e, como membro do “círculo externo” do Instituto, Walter BENJAMIN (ensaísta e crítico literário) (BOTTOMORE, 2001, p. 128).

Normalmente fazemos referência aos nomes citados acima como sendo a “Escola de Frankfurt”, porém há problemas neste rótulo, pois o trabalho dos membros do Instituto nem sempre foi formado por uma série de projetos complementares, intimamente ligados entre si e também não se trata de pessoas que tinham as mesmas análises e opiniões. Desta forma, para significarmos a “Escola de Frankfurt” e sua relação com a Teoria Crítica precisamos contextualizar historicamente o Instituto de Pesquisa Social.

Como já citado o Instituto foi fundado no ano de 1923, em Frankfurt – cidade alemã. Em 1931, com a evolução do movimento nazista, o mesmo corria riscos em virtude de se ter proferido marxista e uma boa parte dos pesquisadores ter origem judaica. Assim, em janeiro

de 1933, quando Hitler torna-se chanceler do governo alemão, o Instituto abandona as instalações em Frankfurt e transfere sua sede administrativa para Genebra, na Suíça. Em abril de 1933, o prédio do Instituto em Frankfurt foi depredado pelos nazistas e a editora alemã da Revista de Pesquisa Social informou ao Horkheimer que não mais a publicaria. Desta forma, começa o exílio, que durou até 1950, tanto do Instituto como de seus pesquisadores.

Após breve passagem por Londres e Paris, já em 1934, o Instituto transfere suas instalações para Nova York e aos poucos, grande parte dos colaboradores do Instituto também emigra para os Estados Unidos.

Nesse contexto, é preciso enfatizar que a etiqueta “Escola de Frankfurt” surgirá apenas na década de 1950, após o retorno do Instituto à Alemanha. Trata-se, portanto, de uma denominação retrospectiva, quer dizer, que não tinha sido utilizada até então e com a qual se reconstruiu em um determinado sentido e experiência anterior (NOBRE, 2008, p. 18).

Assim, o rótulo “Escola de Frankfurt” apresenta influências dos pesquisadores que retornaram à Alemanha após a Segunda Guerra Mundial. Podemos dizer que Horkheimer foi a pessoa central deste processo, pois além de ter continuado na direção do Instituto de Pesquisa Social também se tornou reitor da Universidade de Frankfurt. Além de Horkheimer, Theodor W. Adorno foi grande colaborador e, em 1958, assume a direção do Instituto. Nas décadas de 1950 e 1960, Adorno e Horkheimer, contribuíram com uma discussão sobre as motivações e consequências da experiência nazista, além de se tentar entender a forma do capitalismo sob o “Estado de bem-estar social”, e tantos outros temas que contribuem até hoje para a elaboração de uma teoria crítica da sociedade.

Os pesquisadores da Escola de Frankfurt, principalmente Horkheimer e Adorno buscaram aprimorar uma perspectiva crítica na análise das práticas sociais, preocupando-se com a crítica da ideologia, ou seja, de interpretações da realidade minuciosamente alteradas que buscam disfarçar e legitimar relações desiguais de poder. Também se interessaram com a forma “pela qual os interesses, conflitos e contradições sociais se expressam no pensamento e também com a maneira pela qual se produzem e reproduzem em sistemas de dominação” (BOTTOMORE, 2001, p. 128). A partir da análise desses sistemas, buscaram intensificar a consciência da dominação, arruinar as ideologias e colaborar para as transformações na consciência e na ação dos sujeitos. Seus representantes argumentavam a favor do pensamento crítico que supera a ideia positivista de neutralidade e se posiciona a favor da luta por um mundo mais humanizado.

Giroux (1983) considera que houve uma investida dos membros da Escola de Frankfurt para repensar e reconstruir o conceito de emancipação humana e que os mesmos enfatizaram a importância do pensamento crítico, quando argumenta que o mesmo se apresenta como uma característica que se constrói através da luta pela auto emancipação e pela transformação social.

Ao adotar tal perspectiva, a Escola de Frankfurt não apenas rompeu com as formas de racionalidade que uniam a ciência e a tecnologia em novas formas de dominação, mas também rejeitou todas as formas de racionalidade que subordinavam a consciência e a ação humanas ao imperativo de leis universais. (...) a Escola de Frankfurt argumentava contra a supressão da “subjetividade, da consciência e da cultura na história” (Breines, 1979-1980). Ao fazê-lo, ela articulou uma noção de negatividade ou de crítica que se opunha a todas as teorias que exaltavam a harmonia social, enquanto deixavam como não-problemáticos os princípios básicos da sociedade mais ampla (GIROUX, 1983, p. 22 e 23).

Já citamos que “nos escritos de Horkheimer da década de 1930, o campo da Teoria Crítica tem como critério de demarcação fundamental o seguinte: produz Teoria Crítica todo aquele que desenvolve seu trabalho teórico a partir da obra de Marx” (NOBRE, 2008, p. 22), porém a Teoria Crítica é apresentada em dois sentidos, em sentido amplo e em sentido restrito. Podemos designar a Teoria Crítica em sentido amplo, aquela que conceitua os próprios elementos fundamentais do marxismo, já na Teoria Crítica em sentido restrito, Horkheimer apresenta a sua própria leitura do pensamento de Marx e busca utilizar-se destas leituras para realizar a análise do momento histórico em que se encontrava.

Desta forma, uma das características fundamentais da Teoria Crítica é que ao derivar do ensinamento de Marx a mesma vai pronunciar que a verdade é temporal, que a verdade é histórica e que, assim sendo, segundo Horkheimer, ela não pode ser fixada em um conjunto de teses imutáveis, como vista na teoria tradicional. Outra característica da Teoria Crítica é que adotar a obra de Marx como ponto de partida não significa repetir o que o Marx afirmou, mas sim refletir a partir de Marx, dar continuidade a obra de Marx e, possivelmente muitas vezes, como foi o caso de pensadores da Teoria Crítica, chegar ao resultado de que era necessário romper com Marx. Romper com algumas de suas previsões, com algumas caracterizações que Marx anunciou, por exemplo, conforme aponta Nobre (2008) sobre o capitalismo, mas não romper com os seus princípios críticos.

Assim, a tarefa primeira da Teoria Crítica, desde sua original formulação por Marx é a de interpretar a natureza do mercado capitalista. A partir desta análise do capitalismo Marx

enuncia dois princípios fundamentais da Teoria Crítica, sendo eles: primeiro, a orientação para a emancipação e segundo, o comportamento crítico.

É a orientação para a emancipação que permite compreender a sociedade em seu conjunto, que proporciona a constituição de uma teoria em sentido acentuado, tendo em vista que é a partir do diagnóstico¹⁰ do tempo presente e sua relação com os prognósticos¹¹ derivados desses diagnósticos, que irão orientar o sentido das ações transformadoras.

Sendo assim, a teoria é tão importante para o campo crítico que o seu sentido se altera por inteiro: não cabe a ela limitar-se a dizer como as coisas funcionam, mas sim analisar o funcionamento concreto delas à luz de uma emancipação ao mesmo tempo concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes (NOBRE, 2008, p. 32).

Consequentemente surge o princípio do comportamento crítico, pois a teoria não pode se limitar a apenas a descrever a sociedade, mas à luz do que ele pode vir a ser. A teoria deve ser expressão de um comportamento crítico frente ao conhecimento produzido nas condições sociais capitalistas e frente à própria realidade que este conhecimento traz embutido. Tanto a orientação para a emancipação, como o comportamento crítico são princípios inscritos no real, tendo em vista que mostram a possibilidade de uma sociedade emancipada dentro da atual forma de organização social, identificando e analisando os obstáculos e as potencialidades presentes em cada momento histórico. Portanto, é característica da Teoria Crítica uma permanente renovação, buscando analisar um conjunto de problemas e questões, de acordo com cada situação histórica específica, em busca da transformação.

Horkheimer, em “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” (1937) vai se opor ao conhecimento que não foi produzido a partir destes dois princípios fundamentais, pois considera que

(...) a produção científica de extração tradicional é parcial, porque, ao ignorar que essa produção tem uma posição determinada no funcionamento da sociedade, acaba por construir uma imagem da mesma que fica no nível da aparência, não conseguindo atingir os objetivos que ela própria se colocou como teoria. Por outro lado, entretanto, que essa aparência à qual se limita a Teoria Tradicional é também aquela produzida pela própria lógica ilusória do capital, que promete a liberdade e a igualdade que jamais poderão ser realizadas sob o capitalismo (NOBRE, 2008, p. 40).

¹⁰ Diagnóstico significa um evento ou conjunto de eventos passados e presentes (BRAVO; NUNES; TORRES, 2016, p. 490).

¹¹ Prognóstico significa analisar, levando em conta situações concretas e determinadas historicamente, levantar possibilidades, fazer previsões para o enfrentamento e a transformação da realidade. Cabe lembrar que a exatidão dos prognósticos, se verificável, permite estabelecer uma ciência (BRAVO; NUNES; TORRES, 2016, p. 490).

Assim, Horkheimer considerava que a teoria tradicional e o positivismo, apresentava uma visão de conhecimento e ciência que automaticamente desapropriava ambos de suas próprias possibilidades, tendo em vista que o conhecimento era visto apenas como resultado da ciência e que a própria ciência era compreendida como uma metodologia que definia a “atividade científica à descrição, classificação, e generalização de fenômenos, sem cuidar da distinção entre o que não é importante e o que é essencial” (HORKHEIMER *apud* GIROUX, 1983, p. 30).

A teoria tradicional acredita ser possível tratar as Ciências Sociais utilizando o mesmo modelo das Ciências Naturais, sendo capaz a imparcialidade e que os fatos sociais são demonstráveis, previsíveis e calculáveis como a Matemática. Portanto, é nesta generalização e na consideração de ser possível tratar as Ciências Sociais da mesma forma que as Ciências Naturais, na ponderação da possibilidade de imparcialidade e considerando que os fatos sociais são previsíveis, demonstráveis e calculáveis que vamos encontrar os limites da Teoria Tradicional, pois conforme este modelo de análise do objeto e de desenvolvimento do conhecimento, não existe o entendimento do indivíduo como sendo parte de uma estrutura social contraditória, da realidade como um processo e construção humana, muito pelo contrário, entende a realidade como definida pelas leis naturais e cabe aos indivíduos se adaptarem e simplesmente reproduzirem a estrutura social vigente. Não cabendo, portanto na teoria tradicional, à ciência ter um compromisso emancipatório ou ético.

Desta forma, a Teoria Crítica apresenta um comportamento crítico em relação aos conhecimentos produzidos nas condições do capital, bem como em relação à respectiva realidade que esse conhecimento buscou compreender. Para Giroux (1983, p. 29) “é em sua crítica do pensamento positivista que a Escola de Frankfurt deixa claros os mecanismos específicos de controle ideológico que permeiam a consciência e as práticas das sociedades capitalistas avançadas”.

Pereira (2015, p. 44) afirma que:

A Teoria Crítica denuncia a Teoria Tradicional e faz o anúncio de um novo modelo para as Ciências Sociais, pois trabalha com a análise da realidade, a orientação para o comportamento crítico e a emancipação do indivíduo. Considera a realidade como um processo histórico em transformação pela ação dos homens, apresenta a possibilidade da crítica social e do desvelamento das contradições sociais. A Teoria Crítica é comprometida com a emancipação dos homens e o combate das desigualdades e das injustiças sociais.

Segundo Nobre (2008) a Teoria Crítica questiona o sentido de teoria e prática e, ao questionar estes sentidos, ela se utiliza de uma categoria: a crítica. É a crítica que questiona a separação tensa entre teoria e prática. A questão central da crítica na Teoria Crítica é a ponderação de que é impossível mostrar como as coisas realmente são, senão da perspectiva de como elas deveriam ser. Crítica, nesta perspectiva, quer dizer que as coisas poderiam ser melhores, mas não são, significa aquilo que o mundo traz nele mesmo como potencial, mas que não é realizado. Isto não apresenta a Teoria Crítica como sendo utópica, no sentido de não ser realizável ou de algo inalcançável, pois ela enxerga no mundo real o melhor que ele poderia ser, mas que não é, assim sendo a Teoria Crítica lança mão das potencialidades presentes em nossa sociedade, mas que não são realizadas, para entender como a sociedade funciona.

A perspectiva crítica percebe a realidade da perspectiva do mundo melhor que pode ser e, simultaneamente, concebe os obstáculos para que se alcance o melhor que existe em potencial no mundo. Desta forma, a realização das potencialidades melhores do mundo expressa que só é possível realizá-las através da prática, pela ação. Nessa circunstância a relação entre teoria e prática fica diferente, tendo em vista que a teoria aponta para os obstáculos a serem vencidos em busca dos potenciais emancipatórios presentes no mundo. Assim para Pereira,

(...) a Teoria Crítica precisa apresentar o mundo como ele é e o faz demonstrando que há tendências estruturais no mundo de dois tipos: aquelas que tendem a perenizar os obstáculos que nos impedem de transformar o mundo e também aquelas tendências potenciais da ação que vão nos permitir superar esses obstáculos (2015, p. 46).

Neste sentido a ideia de tendência é muito relevante para a Teoria Crítica, pois ao explorar o mundo como ele é, indica o mundo como ele poderia vir a ser, desta forma dando um sentido para a ação e quando esta ação é realizada, a mesma se torna objeto da teoria. Nobre (2008) afirma que Teoria Crítica só se confirma na prática transformadora das relações sociais vigentes, assim pretende entender os conflitos sociais, entender os conflitos políticos e dar-lhes um sentido emancipatório, um sentido na compreensão do mundo melhor que está embutido nele mesmo.

Então, podemos concluir que a Teoria Crítica tem um compromisso com a emancipação dos sujeitos, buscando a construção de uma realidade mais justa e menos opressora. Desta forma, torna-se clara a relação entre a Teoria Crítica e Paulo Freire, visto que ambos buscam o desenvolvimento de uma educação crítica, que não seja mera reprodutora

das ideologias dominantes, mas que busca o aprofundamento da tomada de consciência dos indivíduos sobre a realidade e que terá como consequência a própria ação transformadora sobre a mesma.

Com o objetivo de aprofundar melhor esta questão, veremos agora que Adorno, um dos principais membros da Escola de Frankfurt como vimos, apesar de não propor uma teoria de educação emancipatória, expôs concepções fundamentais para o conhecimento do homem na sociedade do seu tempo e fez críticas ao processo histórico e aos modelos de produção da educação como uma relação social de dominação.

2.1.1 A Emancipação em Adorno

Para Mashiba (2013) tanto Freire quanto Adorno lutam pelo desvelamento da realidade e pela necessidade da consciência crítica como imprescindível no processo de emancipação e humanização dos homens. Para Adorno, existe a necessidade de uma “consciência verdadeira”:

Em Adorno (1995), a produção de uma consciência verdadeira conduz o sujeito a um nível superior de consciência, possibilitando a ele um pensamento autônomo, no qual possa se servir do próprio entendimento. Leo Maar (2003) afirma que, ao apontar para a necessidade de uma consciência verdadeira, Adorno pensava na “falsa consciência” e, dessa forma, relacionava a educação à crítica à ideologia dominante. A partir do momento em que o indivíduo conquista tal consciência, passa a pensar livremente e não precisa mais ser tutelado (MASHIBA, 2013, p. 89 e 90).

Numa das suas principais obras, a “Dialética do Esclarecimento”, Adorno argumenta sobre o que é dialética¹², e a define como sendo um processo de emancipação intelectual, resultante não apenas do processo histórico de superação da ignorância e da inércia de pensar por conta própria, bem como, da competência de superar a dominação de uma classe de opressores sobre a humanidade: dominação intelectual, política e econômica. Debateu sobre a urgência de libertação do sujeito do processo de dominação da consciência, utilizada pelos

¹² Dialética: um método crítico capaz de enfrentar os inúmeros desafios teóricos ditados pela hegemonia do pensamento positivista e pelo idealismo hegeliano.

mecanismos da Indústria Cultural¹³, vivenciada em seu tempo. Manifestou uma crítica direta à Educação ao expressar que o sistema de ensino é utilizado como um espaço envolvido com a ausência do esclarecimento, da capacidade criativa e da autonomia dos sujeitos.

Adorno afirma que na ação escolar há duas unidades constituintes: a adaptação (mera reprodutora) e a resistência (compreendendo a realidade como processo dialético). Se pensarmos a escola, nesta segunda unidade, ela se torna um espaço privilegiado para processos de problematização da realidade social, realidade esta permeada de valores e ideias. Contida nesta segunda unidade, há uma ação pedagógica e política capaz de desenvolver a humanização dos homens, considerando que os mesmos são agentes capazes de transformar a realidade opressora como tarefa histórica.

Assim, identifica que a educação é um “meio de desbarbarizar os alienados, as consciências coisificadas, tais consciências significam manter-se restrita em si mesma, junto a sua própria fraqueza procurando justificar-se a qualquer custo a quem detém o controle sobre ela” (ADORNO [1970], 1995, p.61.). Caracteriza que a barbárie:

(...) existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (ADORNO [1970], 1995, p. 159-160).

Considera que a barbárie é uma ação tácita contida no campo social, científico e cultural. Afirma que na escola a desbarbarização deve ocorrer a partir da libertação dos tabus, do conformismo e da alienação, buscando a conscientização de forma individual, dando assim o início à transformação desse quadro de barbárie (a opressão da classe dominante sobre os dominados e a manipulação de massas).

Enfatiza que o sujeito só se emancipa quando se desobriga do imediatismo das relações que, de forma alguma, são naturais. Ressalta que, quando o sujeito se torna produtor

¹³ Indústria Cultural foi cunhado em 1940 por Adorno em coautoria com Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento*, substituindo a expressão “cultura de massa”. Este termo empregado define um sistema político e econômico que tem por finalidade produzir bens e cultura como mercadoria e como estratégia de controle social. Esse conceito é o *locus* essencial para compreender a cultura de massa e o engodo (ilusão) da técnica na sociedade. Dessa forma, impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente.

da sua própria construção racional favorece a possibilidade da construção de uma sociedade democrática.

Nesse sentido, para Adorno, a educação para a emancipação abarca a realidade e a escola deve trabalhar com os sujeitos no intuito de proporcionar experiências para o confronto da realidade e não de experiências alienadas.

Assim, nos é possível perceber que muitas destas concepções apresentadas pela Teoria Crítica e em especial por Adorno, estão presentes na concepção de educação de Freire, apesar de ocorrer em épocas e contextos distintos, pois “ambos compreendem a educação como elemento cunhal para a constituição de uma sociedade mais humana” (ALBERNAZ, 2013, p.4).

Apresentaremos a seguir, especificamente a concepção de educação de Paulo Freire, a Pedagogia Libertadora, pedagogia que também considera os homens como seres da libertação e não do ajustamento.

2.2 Concepção de Educação de Paulo Freire

2.2.1 Contextualização

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no ano de 1921 na cidade de Recife, em Pernambuco. Trabalhou com o contexto não escolar de alfabetização de jovens e adultos durante grande parte de sua vida.

Em 1964, o golpe civil-militar o surpreendeu em Brasília, onde coordenava o Programa Nacional de Alfabetização do então presidente João Goulart. Freire ficou aproximadamente 70 dias na prisão antes de ser exilado. No ano 1968, já no Chile, escreveu seu livro mais conhecido, Pedagogia do Oprimido. Também deu aulas nos Estados Unidos e na Suíça, além de organizar e implementar políticas públicas em países africanos, partindo da sua perspectiva educacional progressista.

Com a anistia, em 1979 após 16 anos de exílio, retornou ao Brasil, integrando-se à vida universitária. Foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas.

Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 em São Paulo, de enfarte.

2.2.2 A Educação Libertadora

Freire faz uma crítica aos sistemas educativos, pois os mesmos baseiam-se numa estrutura elitista. Bordões e slogans como “oportunidade iguais para todos”, “educação para todos”, “estude hoje para ser alguém amanhã”, são usualmente utilizados e divulgam uma democracia, que estaria na base dos sistemas escolares. Porém, quando constatamos, que no processo, milhões de brasileiros são excluídos e permanecem como estão, sem nenhuma oportunidade de prosperar socialmente e economicamente, percebemos que são apenas palavras utilizadas para burlar o papel reprodutor da escola. Assim, a escola se torna um instrumento da sociedade para continuação e manutenção da mesma, tal como está.

Desta forma, em todas as suas obras, Paulo Freire afirma que não há neutralidade na educação, pois considera que a ação pedagógica, educativa é sempre uma ação política. Se a escola é um aparelho ideológico do estado, a neutralidade irá difundir a ideologia do dominador, a escola irá continuar, conservar, preservar, perpetuar, garantir, aquele jeito, aquela forma pela qual a sociedade já está organizada. Tanto que acredita que as escolas devem possuir projetos político-educativos e não só educativos.

Reflete que a educação é um ato político independentemente de o educador reconhecer isso ou não e afirma que toda declaração de neutralidade traz sempre uma opção escondida. A escola possui uma concepção de educação autoritária ou libertadora; esta concepção é massificante ou é para a libertação; ou a educação personaliza ou ela manipula. Assim Freire considera que toda prática educativa traz implícita uma teoria educativa, pois

(...) a fundamentação teórica da minha prática se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se refazem. A prática educativa se faz num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político e não necessariamente idêntico a outro contexto (FREIRE, 1982, p. 17).

A educação bancária¹⁴, tanto criticada por Freire, busca não estimular nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Ela coisifica o homem e o nega como um ser de transformação do mundo, além de negar a formação e a constituição do conhecimento de forma autêntica. Mas principalmente, nega o direito de ação e reflexão dos sujeitos sobre

¹⁴ Segundo Freire (2015), a educação bancária é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Os educandos são vistos como “vasilhas”, recipientes a serem “enchidos” pelo educador.

os objetos. Saul e Silva (2014, p. 2068) consideram que a educação bancária, “é o modelo “perfeito” de escola para a perpetuação de uma sociedade injusta e desigual”.

Uma das principais concepções no pensamento de Freire é a de que o homem deve ser visto como um ser de relações, um homem que se situa no e com o mundo, um ser de temporalidade e de criticidade. “O homem faz o mundo que habita. O homem sabe-se agente de transformação do mundo e age para interferir na sua história e direcioná-la” (VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 15). E vai além o “animal está no mundo, mas o homem está no e com o mundo, que é obra do homem, e a sua influência é tão grande, que difícil se torna separar o que é estritamente natural do que é humano” (VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 14).

Assim, o homem, não pode ser compreendido fora das suas relações com o mundo, pois Freire o considera um “ser-em-situação”, um ser do trabalho e da transformação do mundo. Visto que

O homem é um ser da “práxis”; da ação e da reflexão. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (FREIRE, 2013, p. 30 e 31).

Esta posição do homem no mundo, sendo um ser da ação e da reflexão, é a de “admirador” do mundo.

Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos (FREIRE, 2013, p. 35 e 36).

Apenas o homem, o ser humano, se faz um ser da práxis¹⁵, pois apresenta um pensamento-linguagem, atuando e refletindo sobre si e sobre a sua própria atividade. Apenas ele pode ser um sujeito de relações num mundo de relações. Assim, sua presença neste

¹⁵ Práxis é a ação e reflexão sobre o mundo. Ação e reflexão, reflexão e ação sobre o mundo, sobre a realidade. Não é só teoria, só ideias, não é também só ativismo, só movimentação, mas é ação e reflexão. As duas concomitantes. Pode haver momentos fortes, mais de ação que de reflexão, pode haver momentos mais fortes em reflexão do que em ação, mas o ideal humano é sempre de ação e reflexão sobre o mundo (VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 25).

mundo, presença que é um estar com, abarca um permanente defrontar-se com ele. E neste confronto aos poucos, o homem vai se tornando um ser da transformação, um ser de decisão.

Toda esta ação sobre o mundo a qual nos referimos, não envolve apenas natureza, envolve cultura e história, tendo em vista que também são construções do homem. É justamente a partir das relações dialéticas com a realidade que iremos defender a educação como sendo um processo de progressiva libertação do homem. “Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo. A história, na verdade, não existe sem os dois” (FREIRE, 2013, p. 102). E continua “o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 2013, p. 103).

Deste modo, na visão de Freire a educação é uma ação histórica e política, pois vem se “desenvolvendo nas sociedades do mundo, como nós a vemos, como nós a vivemos, como nós a entendemos” (VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 81). O mesmo acredita que uma reflexão sobre educação pressupõe, necessariamente, uma reflexão acerca do ser humano, sobre o homem e sobre a mulher. Essa reflexão não deve considerar o ser humano como um ser abstrato, mas deve considerá-lo como um ser histórico, concreto e, além disso, como um ser social.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2015, p. 51).

Logo, o homem, por um lado é condicionado socialmente, condicionado pela realidade na qual está inserido e, por outro, ao transformar essa realidade, a refaz e se refaz.

Freire considera que é possível e preciso implementar com e para as crianças uma educação criadora, que não limite, nas crianças, o direito de perguntar. Uma educação que não iniba, não castre, não corte, não cerceie, mas não uma educação do deixa como está para ver como é que fica. Ele não propõe uma educação liberalista, ele acredita que a educação deve ter a autoridade presente, pois se a autoridade desaparece, também já não é educação. A criança necessita do marco da autoridade, até mesmo para poder crescer, equilibradamente. O mesmo propõe uma Educação Libertadora.

Mas o que é a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire? É a “prática da liberdade”.

O que é difícil é pensar numa educação renovadora, numa educação que deixe a criança ser feliz, feliz porque sabe e feliz porque aprende; uma educação que desoculte ou que desvele, que tire o véu das coisas, e não uma educação que esconda as coisas. Uma educação pela participação, uma educação pela responsabilidade da criança, o fazer e o aprender (VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 67).

A educação libertadora não acontece a partir de simples denúncias verbais, mas se realiza na superação da situação vigente. Esta ruptura, esta quebra, é a desmistificação da situação e ocorre a partir da criação de algo novo.

Numa visão crítica, numa concepção de educação que Freire acredita, as coisas ocorrem de forma diferente da concepção de educação bancária. O sujeito que estuda (podendo ser o educador ou o educando) se sente instigado pelo texto em sua totalidade e seu propósito é apreender sua significação profunda. Desta forma, o ato de estudar não é simplesmente consumir ideias, mas sim criá-las e recriá-las a partir de uma reflexão crítica em torno e sobre a realidade concreta.

Se pretendo uma educação libertadora, não posso fazer de minha ação educativa uma simples prática de doação, transformando os alunos em meros depósitos, recipientes. Preciso fazer uma educação onde os sujeitos se tornem agentes de seu próprio desenvolvimento.

Essa é a denúncia, a denúncia de uma sociedade injusta, e o anúncio que se dá dentro do ato próprio de denunciar; é o anúncio de uma sociedade que se vá fazendo, menos injusta, e que se vá clareando nesta nova dimensão, na crítica e na transformação da sociedade brasileira (VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 110).

A educação libertadora é uma educação utópica, mas quando Freire fala em utopia, não fala em torno do impossível, fala em torno do viável. O mesmo entende a utopia como uma relação dialética entre a denúncia e o anúncio, pois considera que o

(...) utópico se vincula também ao esperançoso, no sentido de que a utopia se dá historicamente no ato de denunciar e, simultaneamente, anunciar. Quer dizer, de denunciar uma dada realidade e de anunciar o sonho ou o projeto a ser realizado com a transformação da realidade denunciada. Então, na minha visão do utópico, a práxis, portanto, a ação e a reflexão, são uma demanda, são uma exigência sem a qual não é possível a própria realização da utopia (VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 62).

Assim, o inédito viável é o possível, agora, nas condições atuais. É a criação de algo novo, possível, viável, e isso se concretiza na práxis. Por isso considero a citação “estou

muito convencido de que a Educação não é uma alavanca de transformação social. Mas estou absolutamente convencido de que toda transformação social é educativa. Quer dizer, a Educação não é alavanca, mas não há transformação sem ela” (VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 137), muito esperançosa, no sentido de acreditar que é possível. E é esta transformação que buscamos.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta.

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2013, p. 25).

Freire apresenta uma reflexão que nos possibilita compreender, em termos dialéticos, as diferentes formas como o homem busca o conhecimento, nas suas relações com o mundo. Desta forma, se torna indispensável a superação do entendimento ingênuo do conhecimento humano. Ingenuidade esta que se reflete nas variadas situações educativas, nas quais o conhecimento do mundo é visto como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos.

Este entendimento ingênuo acerca do conhecimento é estático, pois não considera o confronto com o mundo como a origem verdadeira do conhecimento. Freire considera que uma aula deve ser um encontro em que se busca o conhecimento.

Uma concepção de educação que se reconhece como uma situação gnosiológica (que busca o conhecimento), desafia os educandos a pensar corretamente e não a memorizar. É uma concepção móvel e crítica. Freire propõe uma concepção de educação que deve ser dialógica, problematizadora e conscientizadora, para atingir a humanização, a emancipação dos homens. Aspectos estes que serão melhor esclarecidos a seguir.

2.2.2.1 O diálogo em busca da problematização

O que é diálogo então em Freire? Para Freire o diálogo não tem nada de piegas. Diálogo é união, é colaboração, é trabalhar junto, pela união, na união, com organização.

O diálogo fala em união, pois concebe um “processo dialético constante, endógeno, de emergência, através de co-laboração, de união” (VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 41). Para Freire a autenticidade do diálogo se encontra no entrosamento, na comunicação sincera entre seus participantes, pois para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, na busca do humanismo verdadeiro, não é dizer “blá-blá-blá”, é realmente vivenciar o diálogo.

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (FREIRE, 2013, p. 51).

O ato autêntico do diálogo, ao problematizar, critica e, criticando, incorpora o homem na sua realidade como um verdadeiro sujeito de transformação, em busca da sua própria humanização.

O que se pretende com o diálogo, é a problematização do conhecimento na sua relação com a realidade concreta, com a finalidade de melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la. É possibilitar aos educandos o exercício de pensar criticamente, podendo atingir suas próprias interpretações acerca daquele fato.

A busca do conhecimento não pode ser reduzida a uma simples relação entre o sujeito e o objeto. É preciso que exista uma relação comunicativa entre os sujeitos em torno do objeto cognoscível, o diálogo, para que ocorra o ato cognoscitivo. Tendo em vista que “não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado” (FREIRE, 2013, p. 86), visto que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2013, p. 51).

Freire (2015) acredita que o amor é um fundamento do diálogo, tendo em vista que “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2015, p. 111). Da mesma forma considera a humildade, pois a pronúncia do mundo não pode se dar de forma arrogante. Também percebe a fé nos homens como sendo um dado *a priori* para que ocorra o diálogo. Assim,

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 2015, p. 113).

Isto posto, o papel do educador na educação libertadora, não é o de transmitir conhecimento aos educandos, mas sim o de possibilitar, por meio de uma relação dialógica entre educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos. No movimento da comunicação, não existem sujeitos passivos, já que ela não é transferência de saber, mas um encontro entre os sujeitos interlocutores que investigam a significação dos significados. Assim, a comunicação é diálogo, como também o diálogo é comunicativo. No processo de construção do saber, “ninguém ignora tudo, nem ninguém sabe tudo. Todo mundo sabe algo e todo mundo deixa de saber alguma coisa” (FREIRE, 2013, p. 57).

O ponto de partida para o diálogo se inicia na busca do conteúdo programático. Pois,

(...) para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2015, p. 116).

Então, se consideramos a dialogicidade na educação, não podemos dispensar o conhecimento prévio, os níveis de percepção e a visão do mundo que têm os educandos. É a partir deste conhecimento, que serão organizados os conteúdos programáticos que resultaram num conjunto de temas acerca dos quais educador e educando, como sujeitos cognoscentes, exercerão a cognoscibilidade. Assim, “o conteúdo do quefazer educativo nasce dos educandos mesmos, de suas relações com o mundo, e vai-se transformando, ampliando, na medida em que este mundo se lhes vai desvelando” (FREIRE, 2013, p. 123).

A partir da reflexão de que a educação é comunicação, é diálogo, não podemos romper a relação “pensamento-linguagem-contexto” ou realidade, pois não existe pensamento que não esteja relacionado com a realidade, implícito ou explicitamente marcado por ela. Isto reforça que a linguagem que o representa não pode estar isenta destas relações. Esta relação com a realidade se dá através da problematização, questão que aprofundaremos neste momento.

2.2.2.2 A problematização em busca da conscientização

Considerando que a educação é uma relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, ela deve necessariamente apresentar um quefazer problematizador. “A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado” (FREIRE, 2013, p. 112).

Freire (2013) compreende que neste processo de problematizar os educandos, o educador também se descobre igualmente problematizado, pois a problematização é de tal forma dialética, que não é possível alguém estabelecê-la sem envolver-se com o seu processo. Assim o educador, ao problematizar, “re-admira” o objeto por meio da “ad-miração” dos educandos. Este é o motivo pelo qual o educador aprende permanentemente, e, quanto mais humilde for esta sua “re-admiração” do objeto, mais aprenderá. Esta problematização ocorre no campo da comunicação ao redor das situações reais e concretas ou em torno de conteúdos intelectuais e demanda uma compreensão dos signos significantes dos significados, por parte dos educadores e dos educandos envolvidos no processo. Esta compreensão dos signos vai ocorrendo na dialogicidade, pois é a partir dela que existe a possibilidade da compreensão exata dos termos.

A problematização da forma como é entendida por Freire, é inseparável do ato cognoscente e das situações concretas. Ela também demanda um retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta, pois, “a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (FREIRE, 2013, p. 114).

Logo, a problematização se dá em torno das relações homem-mundo, não em torno do homem isolado do mundo nem do mundo sem ele. É uma relação inseparável que se estabelece entre ambos, do próprio homem frente ao mundo, estando nele e com ele, como um ser do trabalho, da ação, com que transforma o mundo.

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores (FREIRE, 2013, p.115).

A ciência também é vista como um processo de transformação do mundo, que foi e está sendo construído pelos homens ao longo da história. Um fato científico da forma como se apresenta hoje, não o foi ontem e provavelmente não o será, amanhã. Isto é a historicidade do conhecimento científico.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 2013, p. 28 e 29).

Para que o descrito na citação acima ocorra, é preciso que, ao longo da situação educativa, educador e educando apropriem-se do papel de sujeitos em busca do conhecimento, mediatizados pelo objeto que buscam conhecer. Pois é

(...) através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. É uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu aqui e no seu agora, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não “preso”, ou “aderido” a ela ou às partes que a constituem. Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela (FREIRE, 2013, p. 39 e 40).

Considerando que o conhecimento se concebe nas relações homem-mundo, e se aprimora por meio da problematização crítica destas relações, “o ato de conhecer, de aprender, exige do homem uma postura impaciente, inquieta, indócil. Uma busca que, por ser busca, não pode conciliar-se com a atitude estática de quem simplesmente se comporta como depositário do saber” (FREIRE, 2013, p. 56).

O homem é um ser de frequentes relações com o mundo, e ele o transforma por meio de seu trabalho, para que o compreendamos como um ser que conhece, visto que “ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. (...) O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber” (FREIRE, 2013, p. 57 e 58).

Assim, a problematização ao longo deste processo busca possibilitar a conscientização pelo sujeito, tópico que veremos a seguir.

2.2.2.3 A conscientização em busca da Humanização, da Emancipação dos Sujeitos

Freire entende que consciência é consciência de. É um processo libertador e este processo é “endógeno, vem de dentro e é por isso que é possível a qualquer um, é por isso que qualquer um pode saber, pode fazer, na medida em que se engaja nesse processo” (VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 36).

Este processo da tomada de consciência, que se realiza por meio da conscientização, não é, e não poderia ser, um empenho de caráter intelectual e muito menos individual. Assim, a tomada de consciência não ocorre em homens isolados, mas enquanto travam entre si e no mundo relações de transformação.

A educação que busca a humanização, a libertação, deve ter como principal objetivo, o aprofundamento da tomada de consciência que exerce nos homens enquanto agem e trabalham.

Freire afirma que existem níveis distintos da tomada de consciência. “Um nível mágico assim como um nível em que o fato objetivado não chega a ser apreendido em sua complexidade” (FREIRE, 2013, p. 105).

Quando a tomada de consciência, supera a mera apreensão da existência do fato, e o situa, de forma crítica, dentro de um sistema de relações, dentro da totalidade em que ocorreu, é que, superando-se a si mesma, se tornou conscientização.

É que, no momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto não signifique ainda a mudança da estrutura. É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade (FREIRE, 1982, p. 39 e 40).

Este processo da tomada de consciência em superar a si mesma e atingir o nível da conscientização necessita sempre da inserção crítica de alguém na e sobre a realidade que se inicia a desvelar, porém sempre num caráter social, tendo em vista que a conscientização não acontece em seres abstratos e no ar, mas sim nos homens concretos e inseridos nas estruturas sociais.

O diálogo e a problematização possuem a finalidade principal de conscientizar os sujeitos, visto que

(...) na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (FREIRE, 2013, p. 70 e 71).

Uma apropriação crítica da realidade, a conscientização, impulsiona o homem a assumir o seu verdadeiro papel: o de sujeito da transformação do mundo. Somente a partir desta apropriação, é que o homem conseguirá de fato humanizar-se.

Humanização esta que em Freire busca que o educando se torne sujeito da sua própria educação. Uma humanização de caráter concreto, rigorosamente científico, e não abstrato, que não carregue visões de um homem ideal, distante do mundo.

A humanização dos homens, para Freire, deve rejeitar toda forma de manipulação, pois contradiz com a sua libertação. É preciso que essa humanização aconteça por meio da ação transformadora das estruturas em que os homens se encontram coisificados, e só será verdadeira se virmos os homens no mundo, no tempo e inseridos na realidade concreta.

Humanização esperançosamente crítica, esperança crítica que sobre uma crença também crítica,

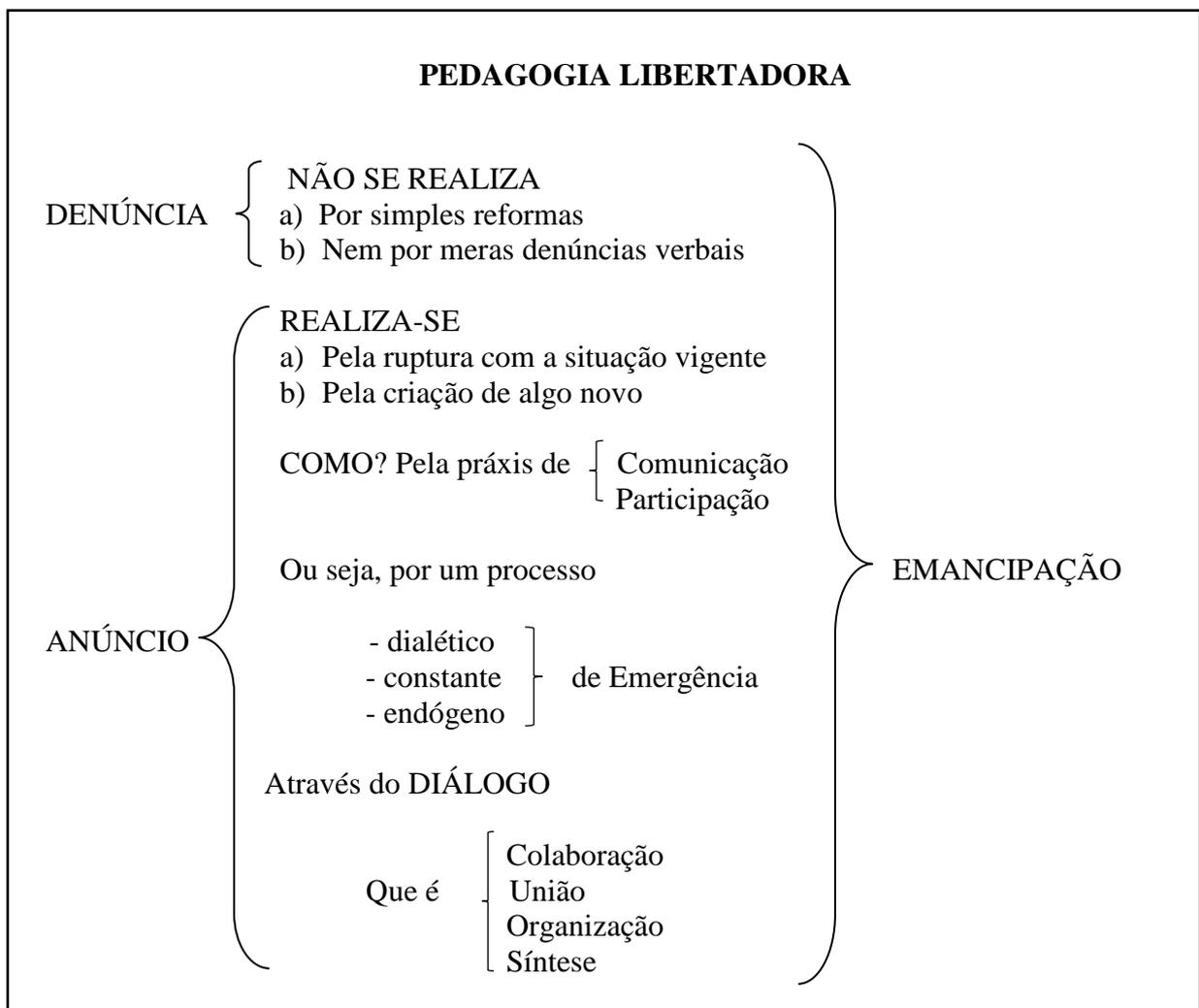
(...) a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais (FREIRE, 2013, p. 99 e 100).

Em suma, a emancipação para Freire tem o significado de humanização, humanização que luta contra a desumanização, considerando que tanto a humanização quanto a desumanização, “são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2015, p. 40). Esta luta pela humanização é o caminho para a

emancipação humana, a libertação dos homens. É tarefa histórica do ser humano e é possível através de uma educação problematizadora, aquela que serve à libertação, à emancipação dos homens.

Concluimos este capítulo com a apresentação de um quadro esquema-resumo acerca da Pedagogia Libertadora de Freire, que sintetiza algumas das informações apresentadas.

Quadro 4 – Esquema-resumo da Pedagogia Libertadora



Fonte: Modificado a partir de VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 43.

CAPÍTULO III

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, nossa finalidade é a de apresentar os caminhos e os percursos utilizados na construção desta pesquisa, a fim de esclarecer a metodologia e os métodos para alcançar o rigor de uma produção científica.

3.1 Metodologia utilizada na pesquisa

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e fez uso de alguns instrumentos de coleta e análise de dados. Foram utilizados a pesquisa bibliográfica, a análise documental estruturada numa abordagem de Análise Textual Discursiva (ATD) e questionários com perguntas abertas e fechadas, que foram entregues a educadores da rede municipal de ensino de Sorocaba-SP.

3.1.1 A pesquisa qualitativa

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa foi a qualitativa, que se debruça no estudo do fenômeno em seu ambiente natural, analisando o problema processualmente e situando-o dentro de um contexto sociocultural mais amplo. Oliveira (2008) considera que assim, as contribuições da pesquisa qualitativa estão presentes na compreensão dos fenômenos relacionados à escola, visto que busca representar toda a riqueza do dia-a-dia escolar. Nesta perspectiva, os estudos qualitativos são importantes por possibilitar uma real relação entre teoria e prática, disponibilizando ferramentas para a interpretação das questões educacionais. Chizzotti afirma que

O debate qualitativo versus quantitativo revigora, de um lado, a contestação do modelo único de pesquisa, a crítica à hegemonia dos pressupostos experimentais, ao absolutismo da mensuração e à cristalização das pesquisas sociais em um modelo determinista, causal e hipotético dedutivo: adensam-se as

críticas aos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do modelo convencional, reconhecendo-se a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções da pesquisa, afirmando a interdependência entre a teoria e a prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais (CHIZZOTTI, 2003, p. 228).

Ainda, segundo Chizzotti (2003), os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica do discurso positivista e declaram a junção da investigação com os problemas ético-políticos e sociais, manifestam-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social.

A pesquisa qualitativa busca a compreensão e a interpretação de fenômenos sociais em um determinado contexto histórico e a construção de significados. A fonte de pesquisa dos dados é a própria realidade em que estão inseridos os sujeitos. Os dados coletados e analisados pelo pesquisador são substancialmente descritivos e o interesse está mais voltado ao processo do que propriamente para os resultados.

André e Ludke (2005, p.18) consideram que “(...) a pesquisa qualitativa (...) é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Assim, a pesquisa qualitativa também pode ser explicada, por aquilo que não é possível de ser mensurável. A realidade e o sujeito são elementos inerentes e não mensuráveis.

Na pesquisa qualitativa, a fim de construir entendimentos, procura-se aprofundar o estudo e a análise das diversas formas de se produzir a realidade, a vida em sociedade e a existência humana. Desta forma, o pesquisador tem que ter contato direto com os sujeitos e o objeto de estudo, procurando desenvolver as análises, as interpretações, as descrições e as produções de sentido e de significados pelos sujeitos.

3.2 Coleta e análise de dados

A coleta e a análise dos dados seguiram os passos que serão descritos abaixo. Considero importante destacar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil e também à Secretaria de Educação de Sorocaba (SEDU) para autorização da pesquisa em suas dependências escolares. Estes impressos e autorizações estão localizados nos Anexos A e B.

3.2.1 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, voltada à educação libertadora, também foi desenvolvida por meio da leitura de materiais já elaborados sobre o assunto, constituídos principalmente de livros e artigos científicos.

Gil (2002) considera que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de mesma permitir ao investigador a cobertura de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Segundo ALVES-MAZZOTTI (2002) a pesquisa bibliográfica tem dois propósitos:

(...) a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. Portanto, nesse tipo de produção, o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.), e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170).

Assim, todos os dados foram coletados em fontes científicas e procuramos analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, confrontando-as cuidadosamente.

Especificamente para o estudo da educação libertadora, fizemos uso de fontes primárias, livros escritos pelo próprio Paulo Freire. Entre eles: *Pedagogia do Oprimido* (2015), *Ação Cultural para a Liberdade* (1982), *Extensão ou Comunicação* (2013) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). E de fontes secundárias, artigos escritos que analisam as obras de Freire (SAUL; SILVA, 2014; MENEZES, 2010; FERREIRA, 2013; entre outros).

Para a apresentação e aprofundamento do Marco Referencial utilizamos Vasconcellos (2012), Gandin (2010, 2011 e 2013), Veiga (1995) e Veiga e Fonseca (2001).

Fizemos uso do Banco de Teses e Dissertações da CAPES para realizar um levantamento das pesquisas que já haviam tido como objeto de estudo o Marco Referencial da rede municipal de Sorocaba. Quando buscamos o termo *Marco Referencial*, no período entre 2011 e 2016, inserindo o termo na grande área do conhecimento Ciências Humanas e na área do conhecimento Educação, a pesquisa retornou 2.712 resultados. Porém, quando analisados, estes resultados se referiam ao nome próprio “Marco”, como sendo o autor ou o orientador da

pesquisa. Pesquisamos então o termo *Marco Referencial de Sorocaba*, utilizando os mesmos filtros de busca. Retornaram para esta busca 16.691 resultados, sendo que contemplavam além do nome próprio “Marco” o termo “Sorocaba” da Universidade de Sorocaba - UNISO ou da UFSCar *campus* Sorocaba.

E por fim, buscamos o termo *Matriz Curricular de Sorocaba*, tendo como pressuposto que o Marco Referencial é o documento que norteia todas as ações pedagógicas e políticas das escolas municipais. Utilizamos como filtros o período entre os anos de 2011 a 2016, o termo inserido na grande área do conhecimento Ciências Humanas e na área do conhecimento Educação. Retornaram para esta pesquisa 16.691 resultados. Dentre os resultados uma pesquisa se relacionou ao meu levantamento: a dissertação de mestrado intitulada *Emancipação ou Ideologia? Uma análise da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba*, de Sara Aparecida Pereira Devasto. No resumo e nas palavras-chave o termo marco referencial não era contemplado, porém, analisando o sumário da pesquisa verificamos que o documento do Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba era analisado. Abaixo extraímos um trecho que apresenta como o Marco Referencial foi estudado na pesquisa:

Para buscar respostas aos problemas apresentados foi desenvolvida também a análise do Marco Referencial para investigar quais foram as contribuições desse documento no sentido de fundamentar a Matriz Curricular, principalmente, no que diz respeito à concepção de educação emancipatória. É relevante desenvolver a análise das contribuições do Marco Referencial para a Matriz Curricular porque no texto introdutório da Matriz Curricular há a afirmação de que o esforço de construção curricular em Sorocaba é demarcado pelos pressupostos filosóficos do Marco Referencial. Nesse sentido, o objeto de estudo e da análise documental foi a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012). No Marco Referencial (2011), buscou-se investigar a contribuição do documento para fundamentar a concepção de educação emancipatória na Matriz Curricular. (PEREIRA, 2015, p. 36).

Já na busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o termo *Marco Referencial* no período dos anos de 2011 a 2016 e inserido no assunto Educação, obtivemos um retorno de 63 resultados. Realizando uma análise dos mesmos observamos que, a grande maioria, relacionou a palavra referencial ao termo referencial teórico e que a partir da leitura dos resumos, os resultados obtidos também não estavam relacionados ao documento Marco Referencial. Da mesma forma como realizado no banco da CAPES, pesquisamos então o termo *Marco Referencial de Sorocaba*, utilizando o período de 2011 a 2016 como filtro de busca. Retornaram 48 resultados dos quais também nenhum dos resultados apresentou correspondência ao documento do município de Sorocaba. Também

buscamos o termo *Matriz Curricular de Sorocaba* no BDTD, no período de 2011 a 2016, e retornaram 17 resultados nesta busca, dos quais a mesma pesquisa de Pereira (2015) se relacionou a este levantamento.

3.2.2 Análise Documental

Realizamos uma análise documental criteriosa do Marco Referencial, utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2011), como metodologia analítica. Estas análises buscaram identificar a presença de pressupostos envolvendo a perspectiva de uma educação libertadora e as possíveis contribuições de Paulo Freire para a concepção de educação libertadora, no documento em estudo.

Segundo Moraes, a ATD pode ser compreendida como

(...) um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a *categorização*; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p.192).

Desta forma, “na Análise Textual Discursiva, a *unitarização* e a *categorização* se constituem como etapas para que novas compreensões possam ser produzidas” (SANTOS; DALTO, 2012, p. 6). As etapas da ATD e como foram utilizadas nesta pesquisa, serão melhor explicitadas a seguir.

3.2.2.1 A Análise Textual Discursiva (ATD)

Como já citado a pesquisa qualitativa tem como objetivo aprofundar a compreensão do objeto em estudo, e para que isto ocorra a análise textual discursiva possui etapas que o pesquisador deve seguir, sendo elas: a *unitarização*, a *categorização* e a *comunicação*. A análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo de construção de novas compreensões que emergem destas três etapas. A seguir descreveremos como ocorreram estas etapas ao longo do processo desta pesquisa.

A *unitarização*, também chamada de desmontagem dos textos, é a primeira etapa e caracteriza-se pela leitura detalhada do documento. Ressaltamos que o que

(...) propomos é descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar. Sempre parte do pressuposto de que toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. Ainda que, seguidamente, dentro de determinados grupos, possam ocorrer interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita múltiplas significações. Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto (MORAES, 2003, p. 193).

Desta forma, a multiplicidade de sentidos e significados pode ter explicação nos pressupostos teóricos em que cada leitor se baseia. Após a leitura aprofundada do documento, neste caso o Marco Referencial, foram selecionados extratos, amostras que apresentavam citações de Paulo Freire ou traziam implícitas suas ideias, tornando pertinente a análise. A partir desta seleção iniciamos um processo de desmontar os textos, colocando em destaque seus principais elementos e assim elaboramos as unidades de análise. Nesta pesquisa a opção foi a construção das unidades a partir da elaboração de esquemas para cada extrato.

Visando relacionar as unidades de análise com os extratos do Marco Referencial, optamos por utilizar um sistema numérico, neste caso dividindo os extratos em:

- 1 – Extratos do Marco Referencial que apresentam citações ou trechos com menção a Paulo Freire ou ao termo Educação Libertadora;
- 2 - Extratos do Marco Referencial que apresentam as categorias de Paulo Freire, porém sem menção a Paulo Freire.

Também realizamos a subdivisão de cada extrato para facilitar a identificação em 1.1, 1.2, 2.1, 2.2 e assim por diante.

Após a realização da identificação de cada extrato, foram reescritas as unidades de análise agrupando e reorganizando elementos das unidades de análise anteriores e posteriores dentro da própria sequência do documento, com o objetivo de contextualizá-las e trazer clareza ao texto.

Concluimos então a primeira etapa da análise textual discursiva, e iniciamos o processo de *categorização*, que consiste no agrupamento de unidades de análise semelhantes e desta forma elaboramos as categorias. Assim, “categorias constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador” (MORAES, 2003, p. 200).

Como os extratos foram divididos em dois grandes grupos por aproximações, emergiram duas categorias amplas: a primeira categoria foi intitulada *Extratos que referenciam Freire* e a segunda *Extratos que não referenciam Freire*. Além destas categorias amplas, emergiram algumas subcategorias: *dialogicidade, conscientização, educação, problematização e emancipação*, fundamentadas nas categorias freireanas. Após a definição das categorias e da descrição dos elementos que as constituem, buscamos elaborar as relações entre elas para realizar a *comunicação*, última etapa da ATD, que é a construção do metatexto, visando à explicitação do todo, também chamada - captação de um novo emergente.

Esses textos, descritivos e interpretativos, mesmo sendo organizados a partir das unidades de significado e das categorias, não se constituem em simples montagens. Resultam em seu todo a partir de processos intuitivos e auto organizados. A compreensão emerge, tal como em sistemas complexos, constituindo-se em muito mais do que uma soma de categorias (MORAES, 2003, p. 207).

Apresentaremos os metatextos construídos por meio deste processo relatado no capítulo IV.

3.2.3 Questionários

E por fim, foi realizada uma pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionários (com perguntas abertas - dissertativas e perguntas fechadas – múltipla escolha) aos educadores de duas unidades escolares da rede municipal de Sorocaba, tornando possível a análise da realidade, relacionando os pressupostos envolvendo a perspectiva de uma educação libertadora sob a luz da Pedagogia Freireana analisados no documento.

De acordo com Gil (2002, p. 53) “(...) estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana”.

Assim, foram selecionadas duas unidades escolares da rede municipal de Sorocaba, a fim de apresentar um panorama em todos os segmentos atendidos pela rede municipal atualmente. Uma das unidades atende exclusivamente o segmento da Educação Infantil e a outra unidade escolar atende o Fundamental I e o Fundamental II, sendo que alguns professores desta unidade também atuam no Ensino Médio, em outras unidades escolares.

Groppo e Martins consideram que o questionário:

(...) é uma relação de questões a ser apresentada a alguém que guarda informações sobre o tema e que, conhecidas, poderão ajudar a responder o questionamento manifesto pelo problema. Ao ler as perguntas presentes no questionário esse alguém deverá respondê-las de acordo com a sua interpretação, sem a mediação dialógica do pesquisador (...).

Os questionários podem ser de vários tipos. Alguns podem conter apenas questões fechadas, outros questões abertas ou mesmo ter tanto questões abertas quanto fechadas. Neste instrumento de coleta de dados, o pesquisador deve saber claramente as informações que busca e o que exatamente pretende extrair de cada uma das questões. Ao ler as questões, o informante deve compreendê-las claramente, daí a necessidade de se avaliar muito bem as perguntas feitas, procurando eliminar as dubiedades que elas possam gerar (2007, p. 28 e 29).

Como já dito, o questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas e aplicados aos educadores de duas unidades escolares, localizado no Apêndice B. Optamos pela utilização de perguntas abertas, pois as mesmas permitem que os professores respondam livremente às perguntas, podendo descrever suas opiniões, sentimentos, crenças e atitudes. Já as questões fechadas, foram utilizadas para a realização da caracterização dos professores e para análises pontuais referentes ao Marco Referencial. Podemos afirmar que a junção das perguntas abertas e fechadas no questionário, proporcionou uma análise mais profunda do documento.

Destacamos que todos os professores participantes da pesquisa preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido, presente no Apêndice A.

No próximo capítulo apresentaremos os resultados destas coletas e as análises dos dados descritos, buscando apreciá-los sob a ótica da Pedagogia Libertadora.

CAPÍTULO IV

O ESCRITO E O VIVIDO

Neste capítulo temos como principal objetivo analisar o Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba a partir dos pressupostos da Educação Libertadora, vistos no capítulo II. Iniciamos este capítulo apresentando uma comparação entre o Marco Referencial de 2011 e o de 2017. Posteriormente realizamos uma reflexão acerca das contribuições de Paulo Freire para a concepção de Educação Libertadora no documento de 2011.

A partir do embasamento teórico já construído nos capítulos anteriores, também buscaremos realizar análises e interpretações da realidade vivenciada nas escolas municipais de Sorocaba, buscando verificar em que medida a presença da Educação Libertadora de Paulo Freire, presente no Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, se encontra alinhada com o trabalho docente das unidades escolares. Para isto realizamos uma pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionários (com perguntas abertas e fechadas) aos professores. A pesquisa de campo foi realizada em duas unidades escolares da rede municipal de ensino de Sorocaba.

4.1 Comparação entre os Marcos Referenciais dos anos de 2011 e 2017

Iniciaremos este paralelo apresentando o quadro seguinte, onde evidenciaremos um comparativo de diversos aspectos já relatados até o momento e apontaremos outros.

Quadro 5 - Comparativo entre as estruturas dos Marcos Referenciais dos anos de 2011 e 2017

Itens Observados	Marco Referencial – 2011	Marco Referencial – 2017
Editora	Editora e Livraria Instituto Paulo Freire	Secretaria de Educação de Sorocaba
Nº de páginas	75	189
Divisão	Sete eixos	Quatro eixos
Títulos dos eixos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento humano • Avaliação • Currículo: da intencionalidade à concretização • Diversidade na Educação • Concepção de ensino e aprendizagem • Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola • Gestão escolar democrática 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade e Escola sob a ótica da democracia • A Constituição do Sujeito • O Currículo para uma escola democrática • Formação e condição de trabalho dos profissionais da educação
Relatoria do texto	Instituto Paulo Freire	Professores e integrantes do suporte pedagógico da própria rede municipal de ensino
Nº de vezes que o nome de Paulo Freire é citado ao longo do documento, no corpo do texto	22	22
Nº de citações diretas de Freire	10	09
Obras de Paulo Freire utilizadas como Referência Bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Educação como prática da liberdade; • Educação na cidade; • Pedagogia da autonomia; • Pedagogia do oprimido; • A importância do ato de ler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação como prática da liberdade; • Educação na cidade; • Pedagogia da autonomia; • Pedagogia do oprimido; • Medo e ousadia.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Ressaltamos que ao analisarmos o processo de construção de ambos os documentos, um avanço que podemos registrar na elaboração do Marco Referencial do ano de 2017, é a metodologia utilizada no processo, pois se aproxima das propostas de Gandin (2011) e Vasconcellos (2012) quando faz uso da utilização de trabalhos em grupos e das plenárias.

Na supressão de 3 eixos do documento do ano de 2011 para o de 2017, consideramos que não houveram prejuízos com relação a abordagem dos temas, tendo em vista que alguns dos eixos do Marco Referencial do ano de 2011, são contemplados no documento de 2017 em forma de seções, encontradas no quadro 3. Desta forma, todos os aspectos tratados no documento anterior são discutidos e, em alguns casos, acrescidos de novos tópicos no Marco Referencial de 2017.

Podemos refletir que após todo este processo, um aspecto fundamental que merece destaque é a questão da participação. Infelizmente, no documento de 2011, a participação dos envolvidos (equipes escolares) foi cerceada e a rede municipal de ensino como um todo não se reconhece no documento. Fato este que foi minimizado quando a própria SEDU assumiu a autoria do mesmo, no documento de 2017.

Neste momento, iniciaremos uma análise mais detalhada do Marco Referencial do ano de 2011.

4.2 Análise do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba

Iniciamos esta seção afirmando que o documento do Marco Referencial de Sorocaba do ano de 2011 é um documento que se apresenta em muitos momentos como freireano, tendo em vista que o mesmo faz referência a Paulo Freire e à sua concepção de educação explicitamente ao longo de todo o texto. Como por exemplo: “Na perspectiva freiriana, a educação visa à humanização, à emancipação, à transformação social e à construção de realidades mais justas e igualitárias. Com esta referência, a Rede Municipal de Educação de Sorocaba considera (...)” (SOROCABA, 2011, p. 11, grifo nosso). Já na apresentação do documento encontramos os termos Escola Cidadã (muito utilizado pelo IPF e que, segundo o próprio instituto, é baseada nos princípios freireanos) e Leitura do Mundo.

Ao realizar a leitura detalhada do documento, extraímos um total de 33 (trinta e três) trechos do documento que apresentam citações ou passagens com a presença do nome de Paulo Freire e/ou que apresentam ideias de Paulo Freire, porém sem citá-lo. Destes 16 (dezesseis) realizam citações diretas e outras 17 (dezessete) indiretas.

Voltemos à codificação já apresentada no capítulo anterior:

- 1 – Extratos do Marco Referencial que apresentam citações ou trechos com menção a Paulo Freire ou ao termo Educação Libertadora;
- 2 - Extratos do Marco Referencial que apresentam as categorias de Paulo Freire, porém sem menção a Paulo Freire.

Assim trabalhamos com 16 (dezesseis) extratos da situação 1 e 17 (dezessete) extratos da situação 2. Para cada extrato utilizamos um código em sistema numérico, porém o texto

não seguirá uma ordem linear, visto que as informações estão agrupadas por semelhanças e afinidades.

Como já citado, a partir dos extratos organizamos as unidades de análise, que culminaram nos metatextos construídos em torno de categorias. Na análise emergiram duas categorias amplas: a primeira categoria foi intitulada *Extratos que referenciam Freire* e a segunda *Extratos que não referenciam Freire*. Além destas categorias amplas, emergiram algumas subcategorias fundamentadas nas categorias freireanas: *educação, dialogicidade, problematização, conscientização e emancipação*. Apresentaremos abaixo um quadro explicitando esta organização, a fim de tornar mais claro e de fácil entendimento o texto a ser apresentado.

Quadro 6 – Extratos que compõem as Categorias e as Subcategorias

Categorias Amplas	Subcategorias				
	Educação	Dialogicidade	Problematização	Conscientização	Emancipação
Extratos que referenciam Freire	1.1, 1.2, 1.5, 1.7 e 1.9.	1.8, e 1.12.	1.10 e 1.11.	1.3, 1.6, 1.13, 1.15 e 1.16.	1.4, 1.14.
Extratos que não referenciam Freire	2.1, 2.10, 2.13, 2.14 e 2.15	2.2, 2.5, 2.6 e 2.11	2.3, 2.7, 2.8 e 2.12	2.4 e 2.17	2.9 e 2.16.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Desta forma, procuramos dar sentido ao texto, realizando as articulações e reflexões que nos foram possibilitadas. Destacamos que, em muitos momentos, os extratos nos colocaram em dúvida, pois traziam elementos que poderiam se relacionar em mais de uma subcategoria. Os alocamos, então, na subcategoria mais próxima dos seus sentidos e significados. Iniciaremos então com a apresentação da *comunicação*¹⁶.

¹⁶ Etapa final da ATD de Moraes (2003), Moraes; Galiazzi (2011).

Extratos que referenciam Freire

Como já citado, nesta categoria analisaremos extratos do Marco Referencial que apresentam citações ou trechos com a presença do nome Paulo Freire ou com o termo Educação Libertadora.

Esta categoria se apresenta por meio das subcategorias: A – Educação, B - Dialogicidade, C – Problematização, D – Conscientização, E – Emancipação. Em todas as subcategorias realizamos um paralelo entre as concepções apresentadas pelo documento e as concepções de Paulo Freire, acerca de cada uma delas. Buscamos confrontá-las, a fim de indicar os limites e as possibilidades da concepção de Educação Libertadora presente no Marco Referencial.

A - Educação

Já na Introdução e ao longo de todo o documento do Marco Referencial de Sorocaba, encontramos diversas palavras e conceitos que são muito utilizados, fundamentais na concepção de Educação Libertadora, de Paulo Freire. Contudo nem todos estes termos e conceitos trazem, no contexto em que foram apresentados, o mesmo significado que para Freire.

No extrato abaixo encontramos a ideia dos desafios presentes na educação e que os “atores” do processo educacional devem compreendê-los e estimular novas práticas para transformar o mundo.

A discussão em torno de um documento referência, elaborado por profissionais da educação e estruturado nos eixos: Concepção de Desenvolvimento Humano, Avaliação, Currículo, Diversidade, Concepção de Ensino e Aprendizagem, Formação e Condições de Trabalho dos profissionais da Escola e Gestão Escolar Democrática, possibilita a construção coletiva do Marco Referencial do projeto eco-político-pedagógico e **conduz o olhar dos atores do processo educacional em relação aos desafios por eles enfrentados, na medida em que passam a compreendê-los numa perspectiva crítica e utópica que, em Paulo Freire, se traduz como inédito viável, e os mobiliza na ousadia e construção de uma ambiência dialógica que reconhece que um outro mundo é possível, estimulando novas práticas e atitudes entre todos que integram o espaço escolar.** Uma escola que busca materializar novas relações interpessoais, pedagógicas e políticas, coerentes com o desejo coletivo nela fomentado, expressando, assim, o compromisso de vivenciar a mudança que todos desejam ver no mundo (SOROCABA, 2011, p. 9 – Extrato 1.1, grifo nosso).

Neste extrato encontramos vários aspectos que merecem análise. Iniciemos com o termo atores do processo educacional, para Paulo Freire educadores e educandos não são atores, são sujeitos do processo. Ambos não devem apenas atuar, como tendo um roteiro pré-estabelecido, mas enquanto sujeitos devem se tornar agentes do seu próprio desenvolvimento, vistos como seres de transformação no mundo.

Também destacamos neste extrato um conceito bastante utilizado por Freire, o *inédito viável*, e a palavra *utópica*. Como já apresentado no capítulo II desta pesquisa, quando Freire fala em *utopia* não fala em torno do impossível, fala em torno do viável, considerando a relação entre a denúncia de situações de opressão e o anúncio de possibilidades de transformação das mesmas.

Desta forma trazemos que, para Freire o *inédito viável* é a criação de algo novo, possível, viável que se concretiza na práxis. Percebemos relação com esta definição no trecho do extrato: na ousadia e construção de uma ambiência dialógica que reconhece que um outro mundo é possível, estimulando novas práticas e atitudes entre todos que integram o espaço escolar. Contudo não é feita nenhuma relação de como isso poderia se dar na prática.

Analisemos o próximo extrato:

Na perspectiva freiriana, a educação visa à humanização, à emancipação, à transformação social e à construção de realidades mais justas e igualitárias. Com esta referência, a Rede Municipal de Educação de Sorocaba considera que o desenvolvimento humano deve ser pautado na **construção de sujeitos autônomos, que sejam capazes de buscar respostas às suas próprias perguntas, soluções para seus próprios problemas, e que entendam as dificuldades de todas as partes do planeta como sendo também suas, vivenciando a dimensão planetária da humanidade e agindo na construção da história.** História compreendida pelos sujeitos como possibilidade e não como determinação.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. (FREIRE, 1996, p. 76-77) (SOROCABA, 2011, p. 11 – Extrato 1.2, grifo nosso).

Afirma-se no Marco Referencial que, para Freire, a educação visa à humanização, à emancipação, à transformação social e à realidades mais justas. Neste sentido concordamos com o documento, porém a palavra freiriana no extrato merece um aprofundamento¹⁷.

O mesmo extrato traz uma concepção de sujeito autônomo e de autonomia bastante restrita, quando apresenta que sujeito autônomo é aquele capaz de buscar respostas às suas próprias perguntas, soluções para seus próprios problemas, e que entendam as dificuldades de todas as partes do planeta como sendo também suas, vivenciando a dimensão planetária da humanidade e agindo na construção da história. E este respeito Zatti nos traz que

a temática da autonomia que ganhou centralidade nos pensadores e na educação moderna, ganha em Paulo Freire um sentido sócio-político-pedagógico: autonomia é a condição sócio histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. E conquistar a própria autonomia implica, para Freire, em libertação das estruturas opressoras. "A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 1983, p.32). Não há libertação que se faça com homens e mulheres passivos, é necessária conscientização e intervenção no mundo. A autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo, por isso o homem passivo é contrário ao homem autônomo (ZATTI, 2007, p.62).

Corroboramos a ideia presente no documento que vê a história compreendida como possibilidade e não como determinação, apresentada na citação de Freire utilizada, pois, como já discutido no capítulo II, o homem é visto como um ser de relações, que se situa *no* e *com* o mundo, um ser de trabalho e de transformação do mundo.

Encontramos em outro extrato a ideia de que a reflexão sobre as concepções de infância, juventude e idade adulta precisam ser o “alicerce” para a constituição da teoria da educação libertadora.

Para a constituição do marco teórico de uma **educação que se pretende dialógica, libertadora e transformadora, a reflexão sobre as concepções de infância, juventude e idade adulta** precisa ser o alicerce sobre o qual se sustentarão os pilares de uma escola e de uma educação efetivamente cidadã, no contexto de uma Cidade Educadora (SOROCABA, 2011, p. 28 – Extrato 1.7, grifo nosso).

¹⁷ Segundo o Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva – UFSCar *campus* Sorocaba, há uma diferenciação dos estudiosos que utilizam o termo freiriano dos estudiosos que utilizam o termo freireano. Para o mesmo, a principal diferença está entre aqueles que se utilizam de alguns pressupostos freireanos, no primeiro caso, sem se aprofundarem ou pautarem seus estudos no processo de investigação e redução temática. Já os freireanos dedicam-se a uma concepção de educação de Freire, que perpassa pelo processo de investigação e redução temática, contido no capítulo 3 do livro “Pedagogia do Oprimido”. Mas, isto é uma consideração, não uma regra. (Concepção apresentada através de comunicação oral numa das disciplinas do PPGEd-So e nos encontros do Grupo Paulo Freire).

A esse respeito Freire nos diz que a educação libertadora deve refletir acerca do ser humano como um todo, em nenhum momento o mesmo apresenta distinção de concepção de homem nas diversas fases da vida. Devemos fundar os pressupostos da educação libertadora nas relações dialéticas do homem com a realidade.

No extrato:

É ingênuo e equivocado pensar que as iniciativas para alcançar a mudança necessária na direção de uma **Escola Cidadã** possam ser alcançadas por força exclusiva do desejo ou da ação deste ou daquele segmento ou, ainda, resultado apenas de um discurso contundente. Como diz Paulo Freire (1991), a **democratização da escola** não se faz de terça para quarta-feira (SOROCABA, 2011, p. 41 – Extrato 1.9, grifo nosso).

Concordamos com o Marco Referencial no sentido de que as mudanças não ocorrem de forma rápida, fazem parte de um processo e que a mesma não será resultado de discursos verbais, contudo o documento não apresenta como essa mudança poderá ser efetivada. Retornando ao referencial teórico apresentado no capítulo II, encontramos que a educação libertadora não acontece por meio de simples denúncias verbais, se faz necessário que exista a superação da situação vigente, a fim de desvelar a realidade para nela poder agir. É o que Freire denomina de denúncia e anúncio.

Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticamente utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante (FREIRE, 1982, p.59).

O extrato seguinte considera a escola como um lugar de troca de saberes, afetividades, diálogo, e reflexão entre sujeitos e, por isso, a necessidade de sempre partir dos saberes dos educandos.

Uma referência fundamental para o trabalho educativo é Paulo Freire (1921-1997). Sua proposta de educação humanista considera a escola como lugar de **troca de saberes**, afetividades, diálogo e reflexão entre sujeitos que se encontram para uma tarefa conjunta, por isso sua **insistência em partir sempre dos saberes dos educandos** (SOROCABA, 2011, p. 22 – Extrato 1.5, grifo nosso).

No entanto, as expressões *troca de saberes* e *saberes dos educandos* possibilitam vários entendimentos, visto que não há aprofundamento de que tipo de saber do educando deve ser considerado. Esta troca de saberes, na perspectiva freireana, ocorre numa dimensão

dialética entre as visões de mundo do educando e do educador, com releituras destas visões a partir das contribuições do conhecimento sistematizado.

Contrária à concepção freireana de educação, a educação bancária, segundo Freire (2015, p.88) apresenta o saber “como se fosse o ‘alimento’ que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda...”. Desta forma, se o educador tiver este entendimento, este “partir sempre dos saberes dos educandos” possivelmente ocorrerá de forma distorcida da concepção educacional freireana, o educador questionará acerca de conhecimentos prévios que o aluno tenha sobre determinado conteúdo e o aluno apenas devolverá um conhecimento que lhe foi transmitido, introduzido.

B - Dialogicidade

No extrato abaixo o Marco Referencial corrobora a concepção de educação freireana, de que o papel tradicional do educador e do educando é superado. O educador não apenas educa, pois enquanto educa, também é educado, por meio do diálogo com o educando e este ao ser educado, também educa, tornando-se ambos sujeitos do processo.

Ao afirmar que **tanto o docente quanto o discente aprendem**, Paulo Freire está se referindo a um **processo educativo que é dialógico e dialético; por isto, dinâmico**. “Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado não foi apreendido pelo aprendiz” (PAULO FREIRE, 1996, p. 24) (SOROCABA, 2011, p. 58 – Extrato 1.12, grifo nosso).

O documento também considera a dialogicidade como um elemento fundamental na avaliação da aprendizagem dos educandos. É por meio da dialogicidade que o conhecimento é construído de forma coletiva e torna significativo o processo de aprendizagem. “O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996, p. 71). Igualmente, encontramos no extrato:

Na perspectiva da educação libertadora, preconizada pela Escola Cidadã, a **dialogicidade se constitui como elemento fundamental da avaliação**, pois possibilita que o conhecimento seja construído coletivamente, desmontando os modelos meritocráticos, sentenciosos, classificatórios e punitivos inspirados na concepção burocrática e no paradigma instrumental, **transformando-os em processos de aprendizagem solidária e emancipatória**. (...) na Escola Cidadã, em que a **educação é concebida a partir de uma realidade mutável, dinâmica, dialética, a avaliação é uma atividade cognoscitiva, em que o educador e educando refletem e refazem permanentemente o itinerário**

formativo transformando a sala de aula em um verdadeiro círculo de investigação do conhecimento e de seus processos de abordagem do conhecimento (SOROCABA, 2011, p. 35 – Extrato 1.8, grifo nosso).

Contudo para Freire, o diálogo não ocorre apenas na troca de saberes entre o educador e o educando e ao longo do processo avaliativo. O diálogo é a base da busca da educação libertadora, da humanização, ele é o caminho pelo qual os homens podem refletir sobre sua própria existência e, portanto, implica o diálogo entre visões de mundo, a dos educandos e a do educador mediado pela realidade.

(...) para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. O que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 2013, p. 51).

Assim, o diálogo autêntico busca problematizar e criticizar a realidade, incorporando o homem como um verdadeiro sujeito de transformação em busca da sua humanização. O diálogo possibilita aos educandos o exercício de pensar criticamente sobre um fato, podendo atingir suas próprias interpretações.

C - Problematização

O Marco Referencial afirma que devemos estimular a pergunta nas escolas municipais da rede de ensino de Sorocaba, mas não qualquer pergunta e sim aquelas que estejam voltadas à problematização da realidade em que os sujeitos (educadores e educandos) estão inseridos. Esta ideia é encontrada no extrato:

Nessa linha de reflexão, acerca de qual seria a concepção de ensino e aprendizagem na **Escola Cidadã, pode-se destacar, como uma de suas características, a pluralidade e a multirreferencialidade do processo de ensino e aprendizagem.** Para começar, a aprendizagem **deve ser significativa e curiosa** como defendem, respectivamente Piaget e Paulo Freire. Não se deve matar a curiosidade do estudante. Ao contrário, **estimular a pergunta, problematizar a realidade, aprender a pensar e aprender a aprender são a tônica desta perspectiva.** Para ser significativa, a aprendizagem deve ser importante para o projeto de vida do estudante (GADOTTI, 2008). Como

escreveu Paulo Freire, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 23) (SOROCABA, 2011, p. 56 - Extrato 1.11, grifo nosso).

Porém, neste mesmo extrato o documento relaciona Freire aos termos pluralidade, multirreferencialidade, aprender a pensar e aprender a aprender que são conceitos presentes na teoria pós-crítica¹⁸, não condizentes com a concepção de educação de Freire. Desta forma, fica clara a existência de uma incoerência entre as concepções apresentadas no documento.

No documento a cultura popular é apresentada como sendo vista por Freire como um conhecimento que deveria fazer parte dos contextos educativos. Pois,

(...) para Freire, a cultura é a representação de experiências vividas, artefatos materiais e práticas forjadas dentro de relações desiguais e dialéticas que os diferentes grupos estabelecem em uma determinada sociedade em um momento histórico particular. A cultura é uma forma de produção cujos processos estão intimamente ligados com a estruturação de diferentes formações sociais, particularmente aquelas relacionadas com gênero, raça e classe. Também é uma forma de produção que ajuda os agentes humanos, através de seu uso de linguagem e outros recursos materiais, a transformar a sociedade. Neste caso, a cultura está intimamente ligada à dinâmica de poder e produz assimetrias na capacidade dos indivíduos e grupos de definirem e realizarem suas metas. Além disso, a cultura também é uma arena de luta e contradição, e não existe uma cultura no sentido homogêneo. Pelo contrário, existem culturas dominantes e subordinadas que expressam diferentes interesses e operam a partir de terrenos de poder diferentes e desiguais (GIROUX, 1997, p. 153).

A partir disto, encontramos no extrato abaixo do Marco Referencial uma crítica à permanência da cultura dos colonizadores ainda estar presente em nossas unidades escolares, pois acredita que a cultura popular é o conhecimento e a mesma deve ser trabalhada por meio dos contextos educativos. Logo,

Paulo Freire (1997) defende a cultura popular como conhecimento que deveria fazer parte dos currículos e faz crítica explícita à cultura dos colonizadores que impunham suas culturas aos povos dominados. Afirma que há uma **fronteira entre a cultura dos dominadores e a dos dominados**: aquele que domina, explora. Assim, devemos considerar: como reelaborar pessoal e grupalmente a cultura da comunidade? Como aprender de forma criadora a herança cultural? Como os conteúdos dessa cultura podem ser organizados nas disciplinas? Diante de tais indagações, há que se criar **contextos educativos “que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus contextos sociais e culturais”** (FLEURI, 1998, *apud* SOROCABA, 2011, p. 43 – Extrato 1.10, grifo nosso).

¹⁸ Teorias pós-críticas: nessa perspectiva o currículo é tido como algo que produz uma relação de gêneros, pois predomina a cultura patriarcal. Essa teoria critica a desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade, como razão e ciência. Questiona também o conceito de verdade, já que leva em consideração o processo pelo qual algo se tornou verdade (Fonte: InfoEscola).

Para além destas informações descritas no Marco Referencial, tendo em vista que o documento não apresenta o como se trabalhar com esta realidade e contextos, Freire considera que a educação obrigatoriamente precisa apresentar um quefazer problematizador. Tomamos a liberdade de utilizar uma citação já apresentada no capítulo II: “a tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado” (FREIRE, 2013, p. 112). Assim, a problematização em Freire se dá em torno do objeto cognoscível, ao redor das situações reais e concretas e não em torno de conteúdos científicos.

D - Conscientização

A subcategoria conscientização é apresentada no Marco Referencial como o entendimento da conscientização do inacabamento do ser humano, de que somos seres inconclusos e sempre em processo de construção. Desta forma estamos todos nos educando a todo momento, é necessário ter consciência do nosso inacabamento. Sei algo e ignoro algo simultaneamente, assim todos são sujeitos, ensinam e aprendem, concomitantemente. Isto se confirma nos extratos abaixo:

Paulo Freire nos alertava para a **consciência do inacabamento** quando dizia “na verdade, o inacabamento do ser ou da **sua inconclusão** é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (1996, p. 50)” (SOROCABA, 2011, p. 25 – Extrato 1.6, grifo nosso).

Não há seres educados e não educados. **Estamos todos nos educando**. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos (FREIRE, 1979, p.14) (SOROCABA, 2011, p. 61 – Extrato 1.15, grifo nosso).

Minha segurança se funda na convicção de que **sei algo e de que ignoro algo** a que se junta a certeza de que **posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei** (FREIRE, 1996, p. 135) (SOROCABA, 2011, p. 65 – Extrato 1.16, grifo nosso).

É importante destacar que a conscientização em Freire, para além de inacabada, envolve a práxis. Visto que, o processo da tomada de consciência, buscando atingir o nível da conscientização, não ocorre em homens isolados, mas nos homens concretos e inseridos criticamente *na* e *sobre* a realidade que se busca desvelar, envolvendo sua reflexão e ação transformadora.

O Marco Referencial também aponta este processo de tomada de consciência como a “leitura de mundo” que ocorre por meio do diálogo e envolve temas exteriores a escola. O documento indica que a leitura de mundo tem o principal objetivo de diminuir a distância entre o que vive e o que se aprende, envolvendo o sujeito na produção de cultura e tendo um papel ativo em e com a realidade. Entende, assim como Freire, que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Esta leitura é dinâmica, crítica e busca relação entre o texto e o contexto. Para Freire a leitura de mundo envolve a participação de sujeitos críticos e conscientes, que não apresentam uma postura neutra perante as contradições, desta forma todo ato educativo é político. Acerca da Leitura de mundo diversos extratos do Marco Referencial a citam.

Sobre a interação com o “alimento cultural” (língua e conhecimento) que provoca o desenvolvimento cognitivo, Paulo Freire (1971) contribui quando propõe que a construção do conhecimento com o educando seja a partir da “Leitura do Mundo”, trazendo para o diálogo que constrói conhecimento, temas que muitas vezes são exteriores à escola ou são abordados superficialmente pelos tradicionais “conteúdos escolares” ou conteúdos programáticos, muitas vezes restritos aos fragmentos da ciência, trabalhados de forma “bancária”, disciplinar, sem fazer relações com outros saberes, com o mundo em que se vive e com outras dimensões do conhecimento humano, o que torna o processo de aprendizagem desinteressante para o estudante. **Partir da “Leitura do Mundo” diminui a distância entre o que o educando vive e o que aprende, possibilita que o educando perceba o seu papel ativo em e com a sua realidade, produzindo cultura a partir da sua realidade e da sua identidade.** Cultura entendida como aquisição sistemática da experiência humana, como incorporação crítica e criadora e não como justaposição de informes ou prescrições “doadas”, ou seja, o homem no mundo e com o mundo, exercendo seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (PAULO FREIRE, 1971, p. 109).

Para Paulo Freire (1997, p.11), a “**Leitura do Mundo**” precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Língua e realidade se prendem dinamicamente. **A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto** (SOROCABA, 2011, p. 15 – Extrato 1.3, grifo nosso).

E continua:

Na contemporaneidade, fala-se em diferentes níveis de realidade, em múltiplas realidades e em leitura de mundo (MORAES, 2010). No mesmo sentido, desde os anos 1960, Paulo Freire nos falava de “**leitura do mundo**”, **mas com ênfase na politicidade do ato educativo e na formação para o exercício de sujeitos críticos, conscientes e participativos**, características desprezadas por muitas teorias da aprendizagem, ainda hoje, ou em diferentes análises científicas, que defendiam a neutralidade do conhecimento científico, o que se apresenta na atualidade, inclusive, em várias correntes científicas e pedagógicas (SOROCABA, 2011, p. 58 – Extrato 1.13, grifo nosso).

Todavia a conscientização em Freire é muito mais ampla, vai além, pois

(...) não implica num conceito acabado, mas de contínuo exercício. Conscientizar-se não significa “chegar a um estado de”, de tal modo que se tenha atingido um padrão e não seja necessário mais nada. É uma categoria dinâmica, no próprio *dever* que, exige sempre mais, a consciência da contradição como condição de libertação. Exige, por isso, a consciência do outro, dos fenômenos e das estruturas sociais, perpassando, portanto, a condição de uma consciência individual para a condição de uma consciência social (FERREIRA, 2013, p. 13.692).

Assim, ressaltamos novamente que a conscientização não ocorre em homens isolados, mas nos homens inseridos criticamente na e sobre a realidade que se busca desvelar, envolvendo sua reflexão e ação transformadora, sua práxis.

E - Emancipação

Vejamos o extrato seguinte:

Na sociedade atual, o jovem ainda é alvo de discriminação e preconceito. Muitas vezes é visto como demasiadamente infantil e imaturo para algumas coisas e considerado adulto para outras (Abramovay, 2007). Essa oscilação demonstra claramente a dificuldade de se conceber o jovem como sujeito de direitos, com identidade própria. Spósito (2005), pesquisadora e coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) sobre Sociologia da Juventude da Universidade de São Paulo, chama atenção para o mito de que a juventude é uma categoria-problema. Esse mito é quase sempre alimentado pela ideia de que o jovem é, por natureza, rebelde. Mas seria a **rebeldia** uma marca negativa no jovem? **Paulo Freire (2001) considerava que ela faz parte do processo de construção da autonomia.** Como aproveitar a rebeldia das juventudes a favor de processos criadores, emancipadores e produtivos? (SOROCABA, 2011, p. 21 – Extrato 1.4, grifo nosso).

No extrato o documento cita apenas a rebeldia do jovem, porém Freire não fala apenas da rebeldia do período da adolescência. Freire (1996) apresenta a rebeldia como parte do processo de busca do *ser mais*, da emancipação dos sujeitos.

A rebeldia é o ponto de partida indispensável, é deflagração de justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo o nosso sonho (FREIRE, 1996, p. 88).

O Marco Referencial também afirma que Freire (1996) considera que o processo de ensinar e aprender exige do educador: rigorosidade metódica, criticidade, consciência do inacabamento do ser humano, ética, humildade, estética, respeito, corporificação das palavras,

riso, aceitação do novo, rejeição a discriminação e reconhecimento das identidades culturais. Isto resultará numa educação para o exercício ativo da cidadania, numa vida mais digna e plena de sentidos e significados. Evidenciamos esta informação com o extrato:

Nas palavras de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, ensinar (e aprender) exige uma série de saberes, entre os quais, rigorosidade metódica, criticidade, ética, estética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reconhecimento e assunção da identidade cultural, consciência do nosso inacabamento, humildade, respeito aos direitos dos educandos, entre outros. **Combinando estes e outros saberes docentes, com os conhecimentos e saberes trazidos pelos estudantes à escola, com sensibilidade, bom senso e amorosidade, enfrentamos os complexos desafios da educação contemporânea e definimos, de forma contextualizada, quais são as concepções de ensino e aprendizagem que servem aos propósitos de uma educação que forme para o exercício ativo da cidadania e para uma vida mais digna, sustentável e plena de sentidos e significados** (SOROCABA, 2011, p. 58 – Extrato 1.14, grifo nosso).

Consideramos que esta vida mais digna e plena de sentidos e significados, seja resultado da humanização dos sujeitos. No capítulo II já apresentamos que Paulo Freire considera a emancipação com o significado de humanização, humanização que luta contra a desumanização, considerando que tanto a humanização quanto a desumanização, “são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2015, p. 40). Reafirmamos que esta luta pela humanização é o caminho para a emancipação humana, a libertação dos homens. É tarefa histórica do ser humano e só é possível através de uma educação problematizadora.

Neste momento iremos apresentar a segunda categoria ampla emergente.

Extratos que não referenciam Freire

Nesta segunda categoria analisaremos os extratos do Marco Referencial que apresentam implícitas as categorias de Paulo Freire, porém seu nome não é citado. Nesta categoria ampla emergiram também as subcategorias: A – Educação, B - Dialogicidade, C - Problematização, D - Conscientização e E - Emancipação.

A - Educação

No extrato abaixo o documento afirma que a

(...) **rede de Sorocaba se embasa nos princípios fundamentais** da Escola Cidadã, dos quais destacam-se: **a relação dialógica entre educador e educandos; o respeito à diversidade cultural dos educandos; as necessidades dos educandos e de suas comunidades como ponto de partida para a construção de conhecimentos; a educação considerada como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos e, por fim, o planejamento das ações e dos currículos**, contando sempre com a participação de toda a comunidade escolar (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004) (SOROCABA, 2011, p. 15-16 – Extrato 2.1, grifo nosso).

Constatamos que estes princípios apresentados têm relação direta com a concepção de educação de Freire já apresentada no capítulo II.

O documento novamente reforça que a educação deve procurar ultrapassar o conceito de “transmissão do conhecimento”, buscando superar a relação de verticalidade entre o educador e o educando. Percebendo ambos enquanto sujeitos, que ensinam e aprendem na relação entre si.

As unidades educacionais da Rede Municipal de Educação de Sorocaba atuam na perspectiva de Escola Cidadã, que **procura ultrapassar o conceito de “transmissão do conhecimento”**, cuja característica maior é a linearidade da relação entre professor e estudante, bem como o instrucionalismo, que dá centralidade ao ensino, ao treinamento e até mesmo à domesticação, tão presentes, ainda hoje, em nossa sociedade (DEMO, 2002). (SOROCABA, 2011, p. 55 – Extrato 2.10, grifo nosso).

Freire (2015) corrobora a superação deste conceito de transmissão de conhecimento, fazendo diversas críticas à educação bancária, pois a mesma vê o educando como um recipiente vazio, cabendo ao educador depositar, transferir e transmitir conhecimentos aos mesmos. Freire considera que na educação bancária

não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 2015, p. 96).

Assim,

(...) se a escola pretende **garantir o direito de aprender e formar cidadãos e cidadãos críticos, participativos, dialógicos, que contribuam para a construção de realidades socialmente justas, de cidades saudáveis e**

sustentáveis, ela precisa organizar o seu trabalho para que este objetivo seja alcançado (SOROCABA, 2011, p. 70 – Extrato 2.13, grifo nosso).

Desta forma, o documento Marco Referencial expõe que a escola colabora para a democracia e para a participação na medida em que organiza seu trabalho no intuito de formar cidadãos críticos, participativos e dialógicos. Que constrói uma nova realidade juntos, no coletivo, garantindo a todos o direito de aprender. Afirma que o contrário disso vai colaborar para a alienação dos sujeitos e para o autoritarismo, e que precisamos refletir sobre como tratamos a diversidade em nossas escolas. Estas ideias são encontradas no extrato:

A escola, explícita ou implicitamente, por meio dos conteúdos que ensina e da forma como é organizada e administrada, educa e colabora para a criação de identidades: democráticas, participativas ou alienadas, autoritárias. Isso implica refletirmos sobre como tratamos as **culturas das etnias minoritárias, os grupos oprimidos ou sem poder, pessoas com deficiência, os negros, as mulheres, os idosos, as crianças, os homossexuais, as crenças religiosas e os diferentes níveis sócio-econômicos** etc.) (SOROCABA, 2011, p. 70 – Extrato 2.14, grifo nosso).

Podemos ampliar esta concepção apresentada afirmando que Freire considera que a educação é um ato político independentemente de o professor reconhecer isto ou não, desta forma “toda prática educativa implica numa teoria educativa” (FREIRE, 1982, p. 17).

Neste extrato também temos uma concepção relacionada a uma visão pós-crítica de educação, quando nos é solicitado a refletir sobre como tratamos as etnias minoritárias, os deficientes, os negros, as mulheres, os oprimidos ou sem poder, etc.

Assim, reafirmamos que para Freire não há neutralidade na educação e que o mesmo aponta que as escolas devem possuir projetos político-educativos e não apenas educativos. Logo,

É necessário que se tenha clareza de que democracia é algo que se aprende; e se aprende, principalmente, praticando-a, vivenciando-a. “**Não há projeto de escola que esteja dissociado de um projeto de sociedade**” (SOROCABA, 2011, p. 70 – Extrato 2.15, grifo nosso).

B - Dialogicidade

Os extratos apresentados nesta subcategoria trazem mais elementos acerca da dialogicidade em Freire do que os extratos apresentados na subcategoria dialogicidade da categoria anterior. Iniciemos apresentando o extrato abaixo:

(...) os **professores, são provocados a refletir sobre suas práticas**, desconstruindo a verticalização herdada do ensino tradicional e adotando **abordagens metodológicas diferenciadas, que promovam o diálogo** com os adolescentes e jovens, possibilitando o aprendizado ativo e significativo (SOROCABA, 2011, p. 21-22 – Extrato 2.2, grifo nosso).

Freire (1996) considera que a prática docente crítica, deve envolver um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. No movimento do diálogo não há sujeitos passivos, pois

(...) não se trata, como poderia supor uma concepção linear de aprendizagem, que é o professor quem faz a mediação entre mundo e estudantes para se chegar ao conhecimento. Se todos são sujeitos, eles **ensinam e aprendem na relação entre si e desta com o meio em que vivem, considerando suas diferentes experiências e aprendizagens prévias** (SOROCABA, 2011, p. 56 – Extrato 2.11, grifo nosso).

Os conteúdos trabalhados, segundo o Marco Referencial, devem dialogar com a experiência feita, ou seja, deve haver relação entre a teoria (conteúdo) e a prática (vivência dos educandos).

Na Rede Municipal de Educação de Sorocaba, os **conteúdos programáticos são valorizados na medida em que eles dialogam com as “experiências feitas” de todos os sujeitos** do processo de ensino e aprendizagem (SOROCABA, 2011, p. 42 – Extrato 2.5, grifo nosso).

A esse respeito encontramos:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vem existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola (FREIRE, 1996, p. 71).

E por fim, o extrato abaixo apresenta o conteúdo do diálogo.

Na sala de aula, por exemplo, pode-se exercitar esses contextos favorecedores do **diálogo aprofundado sobre a própria cultura, sobre as suas origens, sobre os seus sonhos, desejos, expectativas de vida, de trabalho, de aprendizagens e sobre as suas visões de mundo**. O resgate da capacidade de criticar, de problematizar, de planejar junto o que será estudado e os critérios de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, interessa a todas as disciplinas, áreas de conhecimento ou às outras formas de organizar o currículo (SOROCABA, 2011, p. 43 – Extrato 2.6, grifo nosso).

Este foi também um limite encontrado no documento, pois o mesmo não apresenta como se dá a organização dos conteúdos programáticos. É a partir deste diálogo entre as visões de mundo do educador e do educando que serão organizados os conteúdos

programáticos, que resultarão num conjunto de temas acerca dos quais educador e educando, exercerão sua cognoscibilidade.

C - Problematização

Os extratos nesta subcategoria apresentam de forma geral uma concepção de educação que se baseia numa relação dialógica, respeita a diversidade, enxerga as necessidades como ponto de partida para a construção de conhecimento e percebe a educação como uma produção humana. Assim, a aprendizagem deve fazer sentido, considerando e problematizando a realidade.

Reafirmamos que a **aprendizagem precisa fazer sentido para o discente**. Portanto, é incoerente o professor iniciar qualquer proposta pedagógica que desconsidere a realidade na qual o estudante esteja inserido.

Na verdade, **tudo o que acontece na escola tem a ver com o ato de conhecer e de aprender**. (SOROCABA, 2011, p. 58 – Extrato 2.12, grifo nosso).

Portanto, o extrato seguinte também reforça a importância de se trabalhar e problematizar as visões de mundo do educando e seus níveis de percepção da realidade, neste caso o educando adulto.

O **educando adulto**, seja homem ou mulher é, geralmente, um trabalhador, estando empregado ou não. E para que a **aprendizagem seja significativa**, é preciso **incluir temáticas que respondam às demandas do mundo do trabalho** (SOROCABA, 2011, p. 25 – Extrato 2.3, grifo nosso).

Utilizaremos uma citação já utilizada no capítulo II, que corrobora esta concepção:

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores (FREIRE, 2013, p.115).

Assim, o Marco Referencial também destaca que:

O trabalho didático-pedagógico, na perspectiva da Escola Cidadã, começa com a criação de espaços e tempos de encontro, onde o diálogo entre as pessoas é estimulado. **Ao fazer a “Leitura do Mundo” do contexto, problematiza-se a realidade, discutem-se os diferentes significados dos múltiplos sentidos do real, promovendo o reconhecimento dos símbolos e das nossas representações culturais, vivenciam-se experiências de aproximações e de**

afastamentos identitários, conforme o grau de comunicação que as suas linguagens permitem.

Trata-se de um **movimento relacional que procura desvelar quais são as visões de mundo e de natureza humana que cada pessoa traz na sua experiência cultural, educacional, social, política, religiosa, entre outras**. Este trabalho é feito, inicialmente, de forma interdisciplinar, aproximando as áreas do conhecimento e, processualmente, criando-se as condições para uma interrelação ainda maior entre as várias formas do conhecimento, de saberes, trabalhando com textos, temas e contextos geradores de novas aprendizagens (SOROCABA, 2011, p. 43 – Extrato 2.7, grifo nosso).

Desta forma, a problematização para Freire, é inseparável da busca do conhecimento e das situações concretas como um todo. A mesma demanda um retorno crítico à ação, partindo dela e a ela voltando, tendo em vista que “a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais na realidade” (FREIRE, 2013, p. 114).

O Marco Referencial traz a perspectiva de que o currículo é visto como a compreensão da totalidade, comprometido com a humanização dos sujeitos. Deve partir de uma perspectiva utópica de análise da realidade, contextualizando e reconstruindo a prática, promovendo descobertas significativas e curiosas, e assim tornando-se uma ação ético-política.

Nesse sentido, o currículo da escola vai ao encontro de uma **compreensão da totalidade do conhecimento**, na perspectiva utópica de análise, permitindo aproximações identitárias e descobertas significativas e curiosas que revelem **novas aprendizagens, nascidas das práticas escolares e da cultura das comunidades sorocabanas** (SOROCABA, 2011, p. 44 – Extrato 2.8, grifo nosso).

Contudo Freire (2005) apresenta a compreensão de um currículo que abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Este currículo abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta.

D - Conscientização

O próximo extrato considera que o conhecimento deve ser utilizado para agir e transformar o mundo, perceber as relações de poder já existentes, fazer com que o aluno se perceba como um sujeito histórico, desenvolva autonomia, se torne crítico da realidade e consiga compreender que a sua palavra não é a do outro. Desta forma, o sujeito estará inserido no processo de tomada de consciência.

É preciso que ele use esse **conhecimento para agir no mundo e transformá-lo**. Nesse sentido, faz-se necessário que o educando aprenda também a perceber as relações de poder no uso social da linguagem, supere a percepção depreciativa de si como pessoa analfabeta, afirmando-se como sujeito sócio histórico e consiga inserir-se em um movimento de mobilização e organização coletiva.

Essas aprendizagens permitirão a ampliação da autonomia pessoal no ato de conhecer, bem como o desenvolvimento do **conhecimento crítico da realidade**. Assim, ele valorizará a sua história pessoal, fortalecerá a sua identidade, **passando a dizer a sua palavra e não a palavra do outro** (SOROCABA, 2011, p. 26 – Extrato 2.4, grifo nosso).

O extrato seguinte também corrobora o exposto acima, porém o mesmo quando se refere às experiências vividas diz respeito à participação em Conselhos de Escola e APM.

Experiências vividas através deles podem ser levadas para outras esferas da sociedade capacitando os(as) educandos(as) a serem cidadãos(ãs) mais conscientes e em melhores **condições de agir sobre a realidade em que estão inseridos(as), transformando-a para melhor** (SOROCABA, 2011, p. 72-73 – Extrato 2.17, grifo nosso).

Para além deste entendimento apresentado no Marco Referencial de Sorocaba, Freire (1982) pondera que quando a tomada de consciência supera a simples apreensão do conhecimento ou de um fato, situando-o dentro de um sistema de relações de forma crítica, dentro da totalidade em que ocorreu, se tornou conscientização. Retomemos uma citação já apresentada, mas muito pertinente para a discussão.

É que, no momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto não signifique ainda a mudança da estrutura. É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade (FREIRE, 1982, p. 39 e 40).

Assim, reforçamos mais uma vez, que a conscientização ocorre nos homens enquanto sujeitos da transformação do mundo.

E – Emancipação

Nesta subcategoria alocamos dois extratos. O primeiro apresenta que o currículo deve estar comprometido com a humanização (emancipação) dos sujeitos e com ela deve ser coerente, buscando contextualizar e reconstruir a prática dos educadores.

Trata-se, portanto, de buscar construir um currículo como ação ético-política, uma intencionalidade concretizada na prática que, a partir de uma racionalidade crítica, orienta **o fazer comprometido com a humanização e com ela é coerente**. O fazer que organiza esse percurso é a meta que precisamos perseguir, um novo fazer curricular que, partindo da prática, possa, contextualizando-a, reconstruí-la (SOROCABA, 2011, p. 44 – Extrato 2.9, grifo nosso).

Desta forma, num processo humanizador e libertador é importante que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação e percebam o mundo como mediatizador dos sujeitos e que sua humanização resultará da sua ação transformadora. O extrato abaixo apresenta que

a educação emancipadora cria condições para a superação de valores e costumes arraigados, decorrentes de vários fatores historicamente definidos (SOROCABA, 2011, p. 72 – Extrato 2.16, grifo nosso).

Todavia, o Marco Referencial não apresenta como a educação emancipadora faria isto. Em nosso entendimento é a partir da superação dos valores e costumes arraigados, através da reflexão do homem nas suas relações no e com o mundo, sobre si e sua atividade, que possibilitará a emergência de uma educação emancipadora.

Igualmente Freire (2013, p. 102 e 104), afirma:

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo. (...)

A educação que, para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora, não pode, portanto, caminhar neste sentido. (...)

Assim, concluímos a análise do Marco Referencial de Sorocaba. Podemos afirmar que a Educação Libertadora de Paulo Freire, se apresenta de forma constante ao longo de todo o documento. Contudo nem todos os termos e conceitos apresentados, trouxeram no contexto em que foram apresentados, os mesmos significados que para Freire. Além de que muitos conceitos corroboraram a concepção de educação de Freire, porém não foram aprofundados.

Também ficou perceptível certa incoerência entre alguns termos apresentados, no sentido de que em alguns extratos haviam informações da teoria crítica e da teoria pós-crítica, como se as duas compartilhassem das mesmas concepções.

Veremos agora, os resultados da pesquisa de campo realizada através de questionários.

4.3 Pesquisa de Campo

Tendo em vista que todas as informações obtidas por meio desta pesquisa são confidenciais, no sentido de assegurar o sigilo sobre a participação dos professores e das unidades escolares, não serão mencionados nomes. Às escolas serão atribuídas letras e aos professores serão atribuídos números, com garantia de anonimato nos resultados e nas publicações, impossibilitando sua identificação.

Ressaltamos que os questionários foram aplicados nas próprias Unidades Escolares, no mês de novembro e dezembro do ano de 2016 durante os HTPCs (hora de trabalho pedagógico coletivo).

Inicialmente apresentaremos um panorama geral por meio dos resultados coletados. Posteriormente realizaremos uma análise mais específica, buscando evidenciar em que medida os pressupostos freireanos de educação, presentes no documento, embasam o trabalho pedagógico de docentes de duas unidades escolares de Sorocaba.

4.3.1 Apresentação das Unidades Escolares em que a pesquisa de campo foi realizada

4.3.1.1 Breve histórico da Unidade Escolar A

A unidade escolar A está situada num bairro da zona oeste da cidade de Sorocaba/SP e foi inaugurada no dia 2 de junho de 1986, tendo iniciado suas atividades escolares em agosto do mesmo ano.

A escola surgiu pela necessidade do bairro, que era novo, em atender as crianças em idade pré-escolar. O terreno foi doado pela Associação de Amigos de Bairro do bairro em que a escola está situada, bem como todo o material para a construção, sendo construída de emergência, com a mão de obra fornecida pela Prefeitura Municipal de Sorocaba. A escola construída era constituída por 2 salas de aula, 1 cozinha pequena, 1 despensa pequena, 2 banheiros para funcionários, 2 banheiros infantis (masculino e feminino) e um galpão pequeno.

No ano de 2009 a escola passou por uma reforma promovida pela Prefeitura Municipal, ampliando-se o galpão, a cozinha e construindo-se mais duas salas de aula, assim como diretoria e mais um banheiro infantil.

No seu início a escola atendia apenas 3 turmas, sendo 1 no período da tarde e 2 no período da manhã. Com o passar dos anos, passou a atender 6 turmas, sendo 3 em cada período. Como havia apenas duas salas de aula, a utilização das salas ocorria por meio de rodízio. Assim, após a reforma, passou a atender quatro turmas em cada período.

Atualmente possui três gestores responsáveis: uma diretora de escola exclusiva para a unidade, uma orientadora pedagógica que atua em mais uma unidade escolar e uma supervisora de ensino que supervisiona diversas unidades. É uma escola que atende exclusivamente crianças de educação infantil, na faixa etária de 4 e 5 anos, totalizando 240 crianças matriculadas neste ano de 2017. A seguir apresentamos um quadro que demonstra este atendimento.

Quadro 7 - Tipo de atendimento – Unidade Escolar A

TURMA	MANHÃ		TARDE		TOTAL	
	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de turmas	Nº de alunos	Turmas	Alunos
PRÉ I	2	60	2	60	4	120
PRÉ II	2	60	2	60	4	120
						240

Fonte: Arquivo da Unidade Escolar A

Caracterização dos funcionários da Unidade Escolar A

A unidade escolar A, neste ano de 2017, conta com os seguintes profissionais:

- 8 professores – PEB I;
- 1 diretora de escola;
- 1 orientadora pedagógica (ela atende também outra escola de educação infantil);
- 1 auxiliar de serviços operacionais;
- 1 auxiliar administrativa;
- 2 serventes de empresa terceirizada (Partner);
- 2 merendeiras de empresa terceirizada (Pack Food);
- 1 cuidadora de empresa terceirizada (MV Serviços).

4.3.1.2 Breve histórico da Unidade Escolar B

A unidade escolar B está situada na região central da cidade. A mesma surgiu como Instituto Educacional a fim de proporcionar formação escolar e educacional aos filhos e parentes de ferroviários (FEPASA), em 05/07/1947. Com o objetivo da municipalização, em 01/03/1996 a Prefeitura Municipal de Sorocaba firmou convênio e contrato de comodato oneroso¹⁹ com a FEPASA.

Prestes a completar 70 anos de existência, a unidade escolar B é um dos marcos históricos da cidade de Sorocaba cujos fazeres sempre estiveram conectados ao seu desenvolvimento, oportunizando saberes e vivências educativas aos filhos e filhas dos trabalhadores(as) que ajudaram a construir a nossa cidade.

Compondo o Complexo Ferroviário de Sorocaba, a unidade escolar B, foi incluída na lista de bens protegidos pelo Patrimônio Histórico do Estado – Condephaat, em 20 de janeiro de 2016, por meio do Decreto Nº 22.147, objetivando a preservação da identidade e memória cultural da comunidade Sorocabana.

Atualmente a unidade escolar B conta com quatro gestores responsáveis: uma diretora de escola, uma vice-diretora e uma orientadora pedagógica exclusivas para a unidade, além de uma supervisora de ensino que atua em diversas unidades.

A escola possui 14 salas de aulas – 7 com lousa digital, 1 Sala com 16 computadores, 1 Sala Positivo, 1 Sala SRM (Sala de Recursos Multifuncionais), 1 Vagão Educativo, 1 Quadra coberta com material para jogos esportivos, 1 Sala dos professores, 1 Sala da orientação pedagógica, 1 Sala da direção, 1 Secretaria – informatizada com rede de computadores e Internet, 1 Biblioteca, 1 Portaria, 1 Cozinha, 1 Zeladoria, 1 Sala da Fanfarra, 1 Sala das Bandeiras e acessórios, 2 Banheiros de funcionários e professores, 3 banheiros de alunos, 1 Pátio coberto, 1 Pátio descoberto, 1 Sala de materiais pedagógicos, 1 Praça com fonte e 6 canteiros de Horta.

Objetivando evidenciar a demanda educacional da unidade, apresentamos o quadro 8.

¹⁹ Contrato em que alguém entrega a outra pessoa coisa não fungível para ser usada temporariamente e depois restituída. É um empréstimo gratuito, uma cessão de uso, pelo qual se transfere apenas a posse do bem, não se transmite seu domínio. Após celebração do comodato, o Instituto passou a ser denominado então Escola Municipal, conforme Lei Municipal nº5057, de 26/02/96, publicada a 01/01/96 - Processo 932/1500/76. Publicado no DOE de 14/11/98. 2ª Delegacia de Ensino de Sorocaba, autorização Suplência II, Deliberação CEE 11/97 Proc. 932/1500/84.

Quadro 8 - Atendimento – Unidade Escolar B

Estágio/Ciclo	Situação do aluno*											
	PM	PM sem classe	Matric.	Matric. supl.	Transf.	Aband.	Falecido	Não frequente	Desist. matric.	Indet.	Matric. canc.	Matric. indiv.
1º ANO	0	0	70	0	4	0	0	0	0	0	1	0
2º ANO	0	0	84	0	2	0	0	0	0	0	3	0
3º ANO	0	0	79	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4º ANO	0	0	90	0	1	0	0	0	0	0	4	0
5º ANO	0	0	113	0	1	0	0	0	0	0	10	0
6º ANO	0	0	61	0	1	0	0	0	0	0	4	0
7º ANO	0	0	92	0	2	0	0	0	0	0	6	0
8º ANO	0	0	59	0	1	0	0	0	0	0	8	0
9º ANO	0	0	83	0	0	0	0	0	0	0	5	0
EDUC. ESPEC.	0	0	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	748	0	12	0	0	0	0	0	41	0

Fonte: SEGUE (Sistema Educacional de Gestão das Unidades Escolares) Sorocaba.

Assim, a unidade escolar B oferece Ensino Fundamental de 1º a 9º ano, a crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos de idade, totalizando 748 educandos.

Caracterização dos funcionários da Unidade Escolar B

A unidade escolar B, neste ano de 2017, conta com os seguintes profissionais:

- 17 professores – PEB I;
- 14 professores - PEB II;
- 1 diretora de escola;
- 1 orientadora pedagógica;
- 1 vice-diretora;
- 2 auxiliares de serviços operacionais;
- 1 auxiliar administrativa;
- 1 secretária de escola;
- 7 serventes de empresa terceirizada (Partner);
- 3 merendeiras de empresa terceirizada (Pack Food);
- 4 inspetores de alunos;
- 1 professor que atente na sala de AEE;
- 2 profissionais readaptados.

4.3.1.3 Caracterização dos professores que responderam ao questionário

O questionário foi entregue a vinte professores das duas unidades escolares, porém retornaram preenchidos apenas quinze questionários. Destes quinze questionários, oito questionários são da unidade escolar A e sete questionários são da unidade escolar B.

Destacamos que as respostas quando apresentadas corresponderão sempre ao mesmo professor, para isto utilizaremos as nomenclaturas Professor 1, Professor 2 e assim por diante. Na apresentação dos quadros não realizaremos referências a qual escola cada professor pertence, optamos por apresentar esta referência neste momento. À Escola A pertencem os professores denominados de 1 a 8 e à Escola B os professores de 9 a 15.

No corpo do texto traremos os quadros e as respostas que julgamos serem essenciais para realizar a análise e discussão proposta, porém no Apêndice C estão presentes todos os quadros resultantes das respostas do questionário.

Todos os professores são do sexo feminino, estão na faixa etária entre 26 a 50 anos e possuem mais de cinco anos na profissão. Apenas quatro professores atuam no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, todos os demais atuam na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I. Com relação à escolaridade dos mesmos, cinco professores possuem ensino Superior completo, sete apontaram que possuem Especialização (pós-graduação *lato sensu*) e três sinalizaram a formação em Mestrado (pós-graduação *stricto sensu*), sendo que um deles ainda está em andamento do curso.

Entre os motivos apontados para a escolha da profissão foram citados os mais variados, são eles: paixão pelas letras; liberdade na escolha de horários de trabalho e inclinação para a profissão; por ser gratificante e sempre estar aprendendo; por ser apaixonante, proporcionar criar laços e acompanhar o desenvolvimento dos alunos; por sempre gostar de ensinar (desde pequena brincava de “escolinha”); por adorar crianças e se realizar trabalhando com elas; por ter tido experiências com crianças no âmbito religioso; pelo fato do curso de Pedagogia ser barato; por sempre gostar de crianças, de ensinar e aprender; inicialmente por falta de opção e necessidade financeira e atualmente por amor; pela identificação com a profissão devido ao fato da mãe ter sido professora; gostar de estar próxima das crianças; pelo fato da educação “abrir” mentes, possibilitando novos caminhos e empoderando o sujeito, mostrando às crianças que elas podem fazer a diferença; por ter uma área de atuação ampla e por ser ligada à profissão anterior; por ser jogadora de handebol pela cidade de Sorocaba e ter afinidade nas modalidades esportivas.

A seguir apresentamos um quadro síntese com todas estas informações.

Quadro 9 – Caracterização dos Professores das Unidades A e B

Prof.º	Idade					Sexo		Área do Atuação				Escolaridade			Tempo de atuação			Justificativa para a escolha da profissão	
	20 a 25	26 a 35	36 a 45	46 a 50	Mais de 51	M	F	Ed. Infantil	Ens. Fund. I	Ens. Fund. II	Ens. Médio	Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado	5 a 10	11 a 20		Mais de 21
1	-	-	X	-	-	-	X	X	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	Inicialmente, o horário e o valor do curso, num momento em que eu precisava de formação. Cursei a tarde e o valor era possível num momento de pouco dinheiro.
2	-	-	X	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	Experiência com crianças em âmbito religioso.
3	-	-	X	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	Eu adoro crianças e me realizo trabalhando com elas. Na época do magistério procurei uma profissão que envolvesse crianças e hoje escolheria novamente, pois adoro o que eu faço.
4	-	-	X	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	Sempre gostei de ensinar, desde pequena já brincava de escolinha, no Ensino Médio escolhi fazer o Magistério e me encontrei realizada.
5	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	Cresci observando e vivenciando (em partes) o ambiente escolar, pois minha mãe foi professora da rede municipal de Sorocaba por mais de 25 anos, 23 deles nessa unidade escolar e me identifico muito com a profissão.
6	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	Sempre gostei de crianças; de ensinar e aprender.
7	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	Gostar de estar próxima de crianças.
8	-	-	X	-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	Inicialmente foi por falta de opção e necessidade financeira. Atualmente, por amor.
9	-	-	-	X	-	-	X	-	-	X	X	-	X	-	-	-	X	-	Os motivos são variados, entre os principais cito o fato de ter melhor liberdade de escolha dos horários de trabalho. E outro, o de possuir uma forte inclinação para a profissão.
10	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	X	-	-	X	-	A educação escolar traz possibilidade de abrir mentes, de possibilitar caminhos novos e de empoderar o sujeito. Sempre gostei da oportunidade de facilitar a aprendizagem das crianças e mostrar-lhes que elas podem fazer diferença. Consigo alcançar todas essas coisas sendo professora.
11	-	-	-	X	-	-	X	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	X	Ser desde menina apaixonada pelas letras.
12	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	-	Escolhi essa profissão por ser gratificante, por estar sempre aprendendo e buscando novos conhecimentos, novas estratégias.
13	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	O motivo de ter escolhido essa profissão é porque considero apaixonante e gratificante. Me proporciona criar laços e acompanhar o desenvolvimento dos meus alunos.
14	-	-	-	-	X	-	X	-	-	X	X	-	-	X	-	-	X	-	Porque a área de atuação é ampla, importante para o desenvolvimento cógico, físico, emocional e social dos (as) alunos (as) e porque é uma área totalmente ligada a minha ex-profissão de atleta de basquetebol.
15	-	-	-	X	-	-	X	-	X	X	-	-	-	X	-	-	X	-	Sou professora de Educação Física e escolhi essa profissão por ser jogadora de handebol pela cidade de Sorocaba e ter afinidade nas modalidades esportivas. Atualmente percebo a importância da Educação Física Escolar com ênfase nas atividades que envolvem o “fazer” em grupo e prefiro trabalhar conteúdos que se distanciam das “competições”. Sou mais “cooperação”.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Ao apresentar esta caracterização e relacionar os motivos para a escolha da profissão do magistério, já é possível perceber nas respostas dos professores que os mesmos possuem diferentes concepções de educação e de mundo. Concepções estas que tentaremos apresentar agora.

4.3.2 Análise das respostas dos questionários respondidos pelos professores

O questionário contava com vinte e cinco questões (ver Apêndice B), dentre estas questões as oito primeiras foram utilizadas para caracterizar os professores (que foi apresentado na seção anterior), as outras dezessete foram referência para realizar a análise das concepções de educação dos professores, além de procurar estabelecer relações das mesmas com o documento Marco Referencial, e em que medida os pressupostos freireanos de educação, presentes no documento, embasam o trabalho pedagógico de docentes de duas unidades escolares de Sorocaba.

Na **questão 9** foram questionados sobre **qual o tipo de professor que eles mesmos se consideravam**, as respostas foram bem variadas. Ponderamos que o professor tradicional se inclui numa tendência pedagógica liberal²⁰ e os tipos de professor crítico, reflexivo, pesquisador e educador numa tendência pedagógica progressista²¹.

Ressaltamos que os professores tinham que preencher todos os tipos de professor (tradicional, crítico, reflexivo, pesquisador e educador) utilizando uma legenda para apontar em que medida se consideravam como tal. Assim, organizamos o quadro:

²⁰ Segundo Libâneo (1990), a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

²¹ Segundo Libâneo (1990), a pedagogia progressista designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

Quadro 10 – Tipos de Professor

Tipo de professor	Frequência com que se considera			
	Nunca	Às vezes	Na maioria das vezes	Sempre
Tradicional	02	10	02	01
Crítico	--	02	07	06
Reflexivo	--	--	07	08
Pesquisador	--	01	04	10
Educador	--	--	04	11

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Desta forma, é perceptível que há uma preponderância em se considerar os tipos de professor que envolvem uma concepção de educação numa linha mais crítica, mais humana, visto que o único tipo de professor que recebeu o apontamento de que nunca é considerado, foi o professor tradicional e 06 professores apontaram que se consideram críticos sempre, 08 professores registraram que sempre se percebem reflexivos, 10 professores responderam que se consideram do tipo pesquisador sempre e por fim 11 professores sempre se consideram educador.

Assim, com base nos dados analisados podemos considerar que os professores se encontram afinados à perspectiva progressista de educação, na qual se encontra a concepção de educação de Freire.

Na mesma questão além do preenchimento, também tinham que justificar o porquê acreditavam que se enquadravam como determinado tipo de professor. O Professor 12 relatou que

Depende dos alunos que recebo, do momento e da aprendizagem, posso ser vários tipos de professor.

Já o Professor 4 registrou que

Pesquisei maneiras diferentes de aplicar um conteúdo e também o conhecimento prévio dos alunos acerca dos assuntos tratados ou temas que despertem interesse.

E por fim o Professor 3 apontou que

Procuo ser um pouco de todas as ações, mas acredito que sou mais professor-educador, pois hoje em dia nossas crianças estão chegando sem educação, sem noção do básico como respeito.

Na justificativa do Professor 3 podemos notar seu entendimento do que seria um Professor-educador, o mesmo relacionou a palavra educador a pessoa que “ensina” educação no sentido de boas maneiras. Para Freire,

(...) transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 37).

A esse respeito encontramos num dos extratos do Marco Referencial:

(...) os professores, são provocados a refletir sobre suas práticas, desconstruindo a verticalização herdada do ensino tradicional e adotando **abordagens metodológicas diferenciadas**, que promovam o diálogo com os adolescentes e jovens, possibilitando o aprendizado ativo e significativo (SOROCABA, 2011, p. 21-22 – Extrato 2.2, grifo nosso).

Já na **questão 10** foram solicitados a evidenciar **quais são os materiais ou recursos que utilizam ao planejar suas aulas**. Estas informações estão organizadas no quadro a seguir.

Quadro 11 - Utilização dos Materiais ou Recursos para o planejamento das aulas

Material ou Recurso	Frequência com que utiliza				
	Nunca	Às vezes	Na maioria das vezes	Sempre	Não respondeu
Livro didático	02	07	05	01	--
Datas comemorativas	01	09	03	02	--
Matriz Curricular de Sorocaba	--	06	05	04	--
RCNEI e/ou PCNs	01	01	07	06	--
Planejamento Anual	--	--	06	09	--
Realidade do Aluno	--	--	07	08	--
Desempenho da Turma	--	--	07	08	--
Projeto da Escola ²²	--	01	02	11	01
Projeto da Turma	--	01	04	09	01
PPP	01	01	08	04	01
Interesse dos Alunos	--	01	07	06	01
Necessidade	--	--	06	08	01
Temas	--	05	08	01	01
Assuntos de destaque na mídia	--	07	06	01	01

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

²² Grande parte das escolas municipais de Sorocaba trabalha com o “Projeto da Escola”. Ele é organizado pela equipe escolar para o trabalho ao longo de um ano, acerca de um tema relevante para a comunidade escolar. O mesmo compõe o PPP.

Com base no quadro 11, podemos concluir que os materiais ou recursos que sempre são utilizados para o planejamento das aulas dos professores questionados, são em primeiro lugar o Projeto da Escola, o Projeto da Turma e o Planejamento Anual. O PPP que tem como base o Marco Referencial recebeu um apontamento mediano, pois foi sinalizado que 08 professores o utilizam na maioria das vezes para a organização do planejamento. Também percebemos que a realidade do aluno é bastante considerada na realização deste planejamento, visto que 07 professores apontaram que na maioria das vezes a utilizam e 08 professores que sempre a utilizam.

As análises dos dados sugerem que os professores consideram que o planejamento das aulas é o currículo do professor, a esse respeito podemos afirmar que as discussões acerca do currículo têm sido ampliadas e aprofundadas, buscando a renúncia de uma concepção restrita e fragmentada do currículo, “passando a ser visto como um instrumento de ação política que retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade, como também o tipo de educação e a concepção de sujeito que se tem” (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p. 396). A esse respeito Freire afirma que

(...) não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta (FREIRE, 2005, *apud* MENEZES; SANTIAGO, 2010, p 397).

Similarmente, também encontramos esta concepção de currículo no documento Marco Referencial de Sorocaba.

A matriz curricular da Rede Municipal de Educação de Sorocaba considera a emergência do diálogo entre culturas, ciências e saberes, sem que haja hierarquia ou superioridade entre elas. Nessa perspectiva, busca potencializar o trabalho com o conhecimento historicamente acumulado de forma contextualizada, conectada à realidade do município. Dessa forma, dá sentido ao conhecimento do e sobre o mundo, que é, ao mesmo tempo, por oposições (ou/ou) e por conexões (e/e), não dicotomizando saberes nem, tampouco, considerando o currículo da escola apenas como “sinônimo de conteúdo programático ou como seleção de determinadas disciplinas científicas” (PADILHA, 2004 *apud* SOROCABA, 2011, p. 41).

Assim, com base nos dados analisados podemos refletir que a grande maioria dos professores que responderam ao questionário já não possui a visão do currículo como uma simples relação de conteúdos programáticos, os mesmos já possuem um entendimento mais amplo e mais crítico da concepção de currículo. Desta forma, podemos considerar que os

professores se encontram alinhados aos pressupostos freireanos do Marco Referencial presentes no extrato:

(...) rede de Sorocaba se embasa nos princípios fundamentais da Escola Cidadã, dos quais destacam-se: a relação dialógica entre educador e educandos; o **respeito à diversidade cultural dos educandos; as necessidades dos educandos e de suas comunidades como ponto de partida para a construção de conhecimentos**; a educação considerada como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos e, por fim, o **planejamento das ações e dos currículos, contando sempre com a participação de toda a comunidade escolar** (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004) (SOROCABA, 2011, p. 15-16 – Extrato 2.1, grifo nosso).

Já na **questão 11** foram questionados **se o conteúdo abordado em sala de aula é satisfatório conforme a necessidade dos alunos**, os professores de forma geral apontaram que sim ou na maioria das vezes. O Professor 1 respondeu que

algumas vezes. Creio que ainda vivemos um tempo de teoria distante da prática, ou seja, o que se diz, nem sempre é o que é viável ou possível fazer, diante das ainda condições e cobranças.

O Professor 4 considera que

sim. Pois procuramos nos basear em avaliações constantes do nosso trabalho (através dos relatórios semanais) de satisfação, conhecimento e necessidade dos alunos, baseado no resultado obtido após a aplicação da atividade para planejar as próximas, partindo da necessidade deles.

E o Professor 15 que,

às vezes é satisfatório, mas essa é minha resposta. Há necessidade de atividades que contemplem “feedback”, que muitas vezes é avaliado com “provas valendo de 0 a 10”. Penso que o que é informado para o aluno será usado no seu cotidiano e não tenho como avaliar. Não concordo em limitar conteúdo em sala de aula. Precisamos sair da escola e pular o muro para abordar o conteúdo com experiências fora dela.

Ao analisar as respostas dos demais professores, consideramos que algumas questões se aproximaram dos pressupostos freireanos, visto que apontaram em suas respostas questões referentes a realidade e necessidades dos educandos. Neste sentido, Saul e Silva nos trazem que:

(...) conceber o educando como sujeito construtor de seu saber, estimulando a sua criticidade e, por outro lado, criando condições para que o professor e a comunidade conquistem autonomia na busca de uma compreensão crítica da realidade em que a escola está inserida. Uma comunidade escolar comprometida com um movimento educacional consubstanciado na ética libertadora faz da pesquisa e da problematização seu cotidiano pedagógico: reorganiza seu

currículo a partir das demandas éticas que a realidade perscrutada denuncia; persegue, metodologicamente, a construção de conhecimentos críticos a partir de práticas pedagógicas condizentes com as necessidades concretas da comunidade; vivencia a democracia na política pedagógica do encontro entre os distintos sujeitos comunitários, para formar o cidadão partícipe de uma sociedade autônoma (SAUL; SIVA, 2014, p. 2073).

O Marco Referencial também corrobora esta concepção, pois nele há a afirmação de que na Rede Municipal de Educação de Sorocaba, os conteúdos programáticos são valorizados na medida em que eles dialogam com as “experiências feitas” de todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, visto que “o contexto atual exige uma nova educação. É tempo de repensar e ressignificar a escola para além das paredes da sala de aula e da mera transmissão de conteúdos” (SOROCABA, 2011, p. 73), pois acredita que “partir da ‘Leitura do Mundo’ diminui a distância entre o que o educando vive e o que aprende, possibilita que o educando perceba o seu papel ativo *em e com* a sua realidade, produzindo cultura a partir da sua realidade e da sua identidade” (SOROCABA, 2011, p.15). Assim, concluímos que nesta questão existe um alinhamento do trabalho docente aos pressupostos freireanos presentes no Marco Referencial.

Contudo, na **questão 12 os professores foram solicitados a apresentar alguns motivos, que na opinião deles, levavam os alunos a não terem interesse ou a não aprenderem determinados conteúdos abordados em sala de aula.** As respostas foram bem variadas, e se mostraram de certa forma incoerentes às respostas da questão acima, tendo em vista que, dos 15 professores que responderam ao questionário, 10 apresentaram na nossa interpretação que não se encontram alinhados aos pressupostos freireanos. O Professor 7 apontou que:

Acredito que as crianças aprendem de maneira diferente: visual, auditiva e sinestésica. As aulas devem contemplar essas características para o aluno (todos) possa compreender o que está se passando. E, para trabalhar de modo a contemplar a todos, um professor fica limitado com 30 alunos em sala.

O Professor 12 acredita que

Essa falta de interesse pode ser justificada devido a fatores como o uso indevido das tecnologias e a falta de rotina às necessidades fisiológicas.

Em contrapartida, o Professor 15 justifica:

Porque eles não assimilam o que está fora da realidade, do dia-a-dia. Há necessidade de experiências com os conteúdos abordados. Ter aulas dinâmicas, em grupos, em duplas. Vivenciar o conteúdo em lugares

diferentes. A sala de aula é um “cubo com porta, janela, lousa e cadeiras enfileiradas”. É um lugar chato para ficar muito tempo sentado.

Já o Professor 8, considera que esta falta de interesse nas aulas se deve

justamente pela distância que existe entre o real e a forma como alguns conteúdos são abordados nas aulas.

Paulo Freire concorda com as ideias apresentadas pelos Professores 15 e 8, no sentido de que pensa a “atividade educativa a partir da realidade, do significativo, onde o conhecimento não é fundamentado na transmissão de conteúdos simplesmente, mas constitui-se como construção num processo dialético” (FERREIRA, 2013, p. 13.692). Se as aulas são expositivas de forma a apenas transmitir determinados conteúdos, descontextualizados da realidade, cabendo ao aluno apenas ouvir e passivamente “coisificar-se”, e não concebendo o mesmo como um sujeito no processo de construção do conhecimento, com certeza não haverá interesse por parte do mesmo, assim o professor precisa compreender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, *apud* AMBROSINI, 2012, p. 52).

Desta forma, podemos considerar que nesta questão não existe um alinhamento efetivo com os pressupostos freireanos presentes no Marco Referencial, pois, apenas 5 professores evidenciaram em suas respostas este alinhamento.

Na **questão** de número **13**, solicitamos aos **professores que realizassem uma avaliação da própria prática docente**. Todos consideram que possuem uma boa prática e a grande maioria afirma que estão em constante avaliação. O Professor 6 considera que

assim como meus alunos, estou em constante avaliação. Procuo me atualizar e mudar (se necessário). A pesquisa e o estudo sempre é muito importante.

Na resposta do Professor 12, o mesmo apontou que tem

uma prática reflexiva, procurando o melhor para os alunos. Sempre buscando me atualizar.

O Professor 14 reafirmou que se considera um professor-educador.

Me considero uma professora/educadora, que observa o contexto, analisa individualmente o aluno e procura entender cada situação, gosto de inovar com novos projetos que motivem e despertem o interesse dos alunos.

A esse respeito Freire defende a “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 43 – 44). A partir deste consideramos que 14 professores dos 15 que responderam ao questionário, percebem a importância de refletir sobre a própria prática.

Das questões de número 14 até a 19, as perguntas foram direcionadas ao documento do Marco Referencial. No quadro 12, síntese das **questões 14 e 15** que envolviam **conhecimento do Marco Referencial e participação na sua elaboração**, verificamos que nem todos os professores conhecem o documento e que apenas 06 participaram de alguma forma na elaboração do mesmo. Contudo, o Professor 4 respondeu que participou da elaboração, porém cita a participação nas plenárias.

Como participei das plenárias conheço o conteúdo discutido nas que participei.

Ressaltamos que as plenárias foram realizadas para a elaboração do novo Marco Referencial no final de 2016, então provavelmente o professor tenha se equivocado e não tenha participado do processo anterior.

Esta questão é um dos pontos centrais da pesquisa, pois se o professor não conhece o documento Marco Referencial, conseqüentemente pressupõe-se que o Marco não embasa seu trabalho docente.

Quadro 12 - Conhecimento do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, implantado no ano de 2011

Conhece o Marco Referencial implantado em 2011?		Participou na elaboração deste documento?	
Sim	Não	Sim	Não
11	04	06	09

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

No quadro 13, referente a **questão 16** que solicitava aos professores que os mesmos evidenciassem o **quanto se identifica com o documento**, 06 professores apontaram que não possuem identificação com o Marco e 08 professores sinalizaram que se identificam de forma razoável com o documento. Para esta identificação, foi utilizada uma escala com notas de 0 a 10.

Quadro 13 – Identificação com o Marco Referencial

Escala	O quanto você se identifica com o documento?
0	03 professores
1	01 professor
2	02 professores
3	--
4	--
5	--
6	--
7	02 professores
8	05 professores
9	--
10	01 professor

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

01 professor não respondeu

Quando solicitados a justificar as respostas apresentadas nos quadros 12 e 13, o Professor 1, que foi um dos professores que apontou que pouco se identifica com o documento, escreveu:

Porque considero insignificante a participação dos professores na elaboração.

Consideramos a fala acima fundamental nesta análise, visto que a mesma traz de forma explícita um sentimento comum a grande parte dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Sorocaba.

Já os Professores 2 e 15, que estão no grupo que se identificam com o documento, responderam respectivamente:

Embasa o PPP que norteia nossas ações.

Porque esses objetivos me orientam no planejamento das minhas aulas.

Igualmente a questão anterior, consideramos que se o professor não se identifica com o documento, pressupõe-se que o Marco não embasa seu trabalho docente. Assim, ponderamos que dos 15 professores que responderam ao questionário, 7 professores não possuem supostamente um trabalho docente alinhado com os pressupostos freireanos presentes no Marco Referencial.

Além disso, na **questão 17** foram convidados a responder se **utilizam ou não o documento como um referencial**. Consideramos os dados coletados muito relevantes, pois

06 professores responderam que nunca o utilizam e 09 professores que o utilizam esporadicamente. Nenhum professor apontou que o utiliza sempre.

Quadro 14 - Utilização do documento como referencial

Utilização como referencial		
Nunca	Esporadicamente	Sempre
06 professores	09 professores	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Da mesma forma que nas questões anteriores, na questão 18 também precisaram justificar cada qual suas respostas. Dentre os professores que responderam que nunca utilizam o Marco Referencial, nenhum justificou sua resposta. Entre os que responderam que utilizam o documento de forma esporádica, apontaram que o utilizam para o embasamento da construção do PPP no início do ano, além de que o mesmo desencadeia outros documentos: planejamento anual, semanário, avaliação, relatórios individuais e coletivos. O Professor 10 afirmou que,

utilizo quando entendo meu aluno como um sujeito em formação constante. Desta forma, respeito seus tempos de aprender, seus avanços e suas limitações. Avalio seu percurso de aprendizagem e não apenas as provas finais e me comprometo em propor situações didáticas que vão ao encontro das suas necessidades formativas.

Aqui cabe retomar uma questão já apresentada no capítulo I, a das equipes escolares e a rede municipal como um todo não se reconhecerem no documento, tendo em vista a forma como o mesmo foi concluído. Assim o professor não se sente pertencente ao documento, resultando na sua não identificação e sua não utilização. Contudo, um aspecto nos chamou a atenção durante a análise das respostas: os professores que ingressaram na rede municipal de ensino de Sorocaba após o ano de 2011 não conheciam o documento, o mesmo não lhes foi apresentado. Caracterizando desta forma, que o mesmo não é utilizado como referência nas unidades escolares e simplesmente se tornou um documento burocrático, de gaveta.

Desta forma, se torna evidente a necessidade de formação frequente a todos os profissionais da educação da rede municipal de ensino de Sorocaba, envolvendo questões políticas, pedagógicas, curriculares e, principalmente, formativas.

Posterior a estas questões de “conhecimento” do Marco Referencial, os questionamos a respeito do “conteúdo” do documento. Nas **questões 19 e 20** perguntamos especificamente se **existem referências teóricas que embasam o documento ou não, quais são estas**

referências, de que forma as mesmas se apresentam no documento e com qual mais se identificava e porquê.

Quadro 15 - Referências teóricas que embasam o documento

Há referências teóricas que embasam o documento?		
Sim	Não	Não respondeu
10	01	04

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Dez professores responderam que existem referências teóricas que embasam o documento. Os referenciais sinalizados por este grupo foram: Paulo Freire (citado por 08 professores), Vygotsky (citado por 08 professores), Moacir Gadotti (citado por 09 professores), Cabezudo (citado por 01 professor), Wallon (citado por 05 professores), Jean Piaget (citado por 06 professores), Hoffman (citado por 03 professores), Luckesi (citado por 02 professores), Freitas (citado por 02 professores), Sacristán (citado por 01 professor), Rios (citado por 02 professores), Lima (citado por 01 professor), Edgar Morin (citado por 06 professores) e o ECA (citado por 03 professores). Todos afirmaram que se apresentam no documento por meio de citações diretas e indiretas, ao longo dos sete eixos e um professor apontou que as referências dão ênfase à Educação Libertadora.

Com relação à identificação com os referenciais teóricos, 06 professores sinalizaram que se identificam com Paulo Freire, as justificativas para esta identificação estão listadas abaixo.

Professor 2 - “Paulo Freire, por considerar a escola como “espaço para troca de saberes”, buscando partir sempre do conhecimento prévio das crianças”.

Professor 3 - “Paulo Freire e Piaget, pois durante estes anos foram muitos estudados e comentados”.

Professor 6 - “Piaget e Paulo Freire (também gosto e me identifico muito com Gardner)”.

Professor 12 - “Me identifico com Paulo Freire por ter uma visão humanizadora do processo pedagógico”.

Professor 13 - “Com Paulo Freire, pela sua visão humanizada e humanizadora do processo pedagógico”.

Professor 15 - “Paulo Freire, porque somos nós que intervimos nas ocorrências da história. Somos diferentes, mas somos iguais, que explicita a inclusão, aproximações, interações e interconexões na casa, na escola e no mundo”.

Podemos perceber que as justificativas foram superficiais e não foram aprofundadas, fazendo uso de termos mais abrangentes.

Posteriormente a estas questões, na **questão 21** os professores foram convidados a **relacionar os referenciais teóricos que encontraram no documento do Marco Referencial, às tendências pedagógicas**. Dos 15 professores, 08 relacionaram Paulo Freire a Pedagogia Libertadora. Contudo, apesar de 08 professores terem relacionado Freire à Pedagogia Libertadora, quando solicitados a **assinalar uma concepção de educação previamente apresentada que correspondesse Pedagogia Libertadora**, na **questão 23**, apenas 05 professores assinalaram a opção correta. Desta forma, se torna claro que alguns professores não possuem um conhecimento mais aprofundado das ideias e concepções freireanas.

Na **questão 22** foram questionados acerca de **qual tendência buscam fundamentar sua prática**. Três professores apontaram que fundamentam sua prática docente na Pedagogia Libertadora, o Professor 2 apontou que considera a escola como um espaço para troca de saberes e busca partir sempre do conhecimento prévio das crianças. Já o Professor 14 relatou que a Pedagogia Libertadora conduz o aluno a refletir sobre a sua prática e dar sentido a mesma, além de favorecer o diálogo.

Ainda que, apenas 03 professores tenham sinalizado que fundamentam sua prática na Pedagogia Libertadora, 11 apontaram que utilizam as concepções de Paulo Freire como referencial em sua prática pedagógica, na questão 24. Os Professores 12 e 13 destacaram que utilizam de Freire uma visão mais crítica e humanizada do processo pedagógico. A questão da horizontalidade nas relações foi apontada pelo Professor 1. E o Professor 2 registrou que sua proposta de trabalho parte dos saberes das crianças.

Buscando aprofundar a análise dos resultados apresentados até o momento, realizamos um processo de seleção dos professores por meios das respostas que foram realizadas especificamente acerca do Marco Referencial e sobre a fundamentação teórica que embasa o seu trabalho docente, a fim de buscar coerência entre as respostas dos professores, seu trabalho docente e relacioná-los aos pressupostos freireanos presentes no Marco Referencial.

Assim, a primeira questão que analisaremos é a se o professor **conhece o documento**.

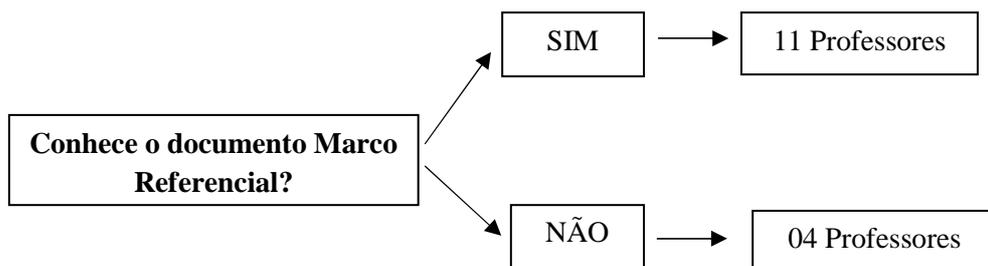


Figura 3 – Conhece o Marco Referencial?
 Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora.

Então, a partir deste momento trabalharemos apenas com os professores que responderam SIM, totalizando 11 professores. Os professores que responderam NÃO foram 04, são eles: os professores 05, 08, 14 e 15.

Na questão seguinte **utiliza o documento como referencial?**, obtivemos a figura:

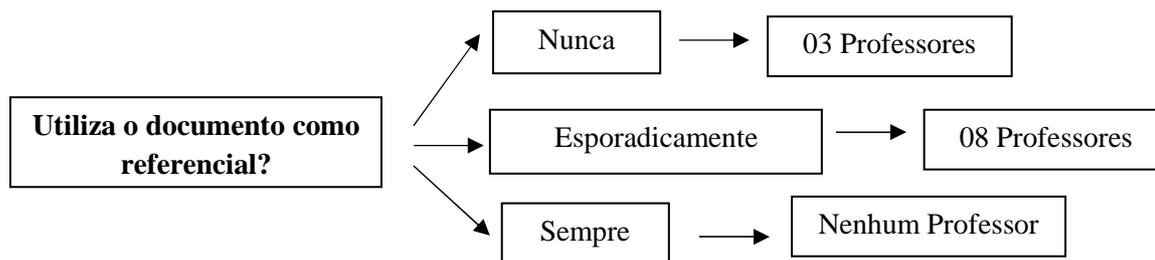


Figura 4 – Utiliza o documento como referencial?
 Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora.

Para continuar a análise também serão descartados os professores que responderam NUNCA, pois consideramos que se nunca utilizam o documento como referencial, consequentemente pressupõe-se que o Marco não embasa seu trabalho docente. Os professores descartados foram: 01, 07 e 09.

Na figura seguinte apresentaremos as **tendências pedagógicas em que os professores buscam fundamentar sua prática**. Ressaltamos que serão elencadas apenas as que surgiram nas respostas.

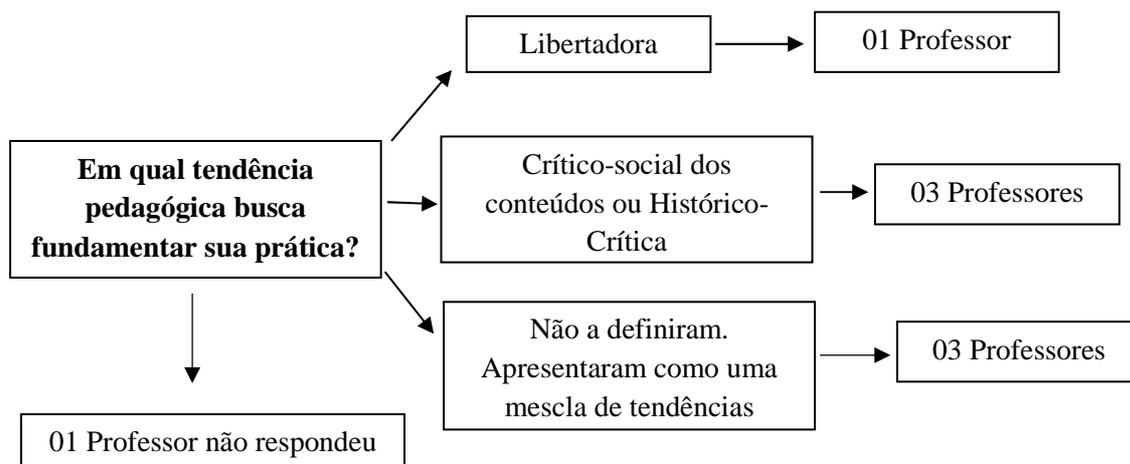


Figura 5 – Em qual tendência pedagógica busca fundamentar sua prática?

Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora.

Assim, serão desconsiderados os professores que apontaram que fundamentam sua prática na Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica e o professor que não respondeu. São eles: 10, 11, 12 e 13. Consideraremos para dar prosseguimento 04 professores, o professor que apontou sua fundamentação na Educação Libertadora e os professores que apontaram uma mescla de tendências, pois, nesta “mescla” podem existir referenciais freireanos.

Analisaremos agora a questão **com quais referências teóricas presentes no Marco Referencial você mais se identifica?**

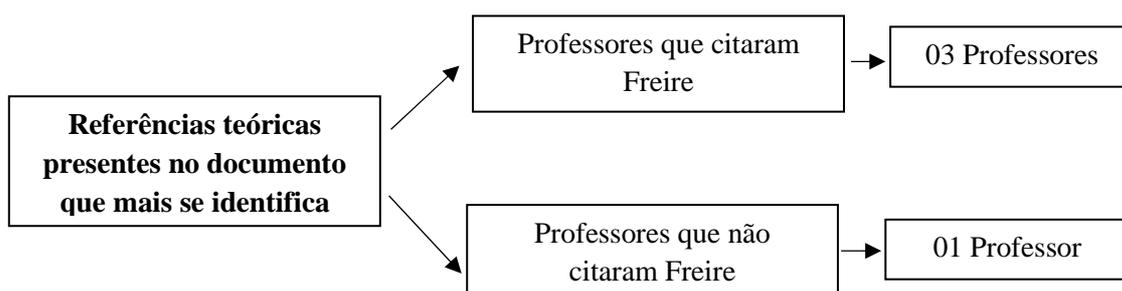


Figura 6 – Referências teóricas presentes no documento que mais se identifica.

Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora.

Desta forma, o professor que não citou Paulo Freire como um dos referenciais teóricos que se identifica, não será considerado para a realização das análises específicas. Assim o professor 4 foi descartado.

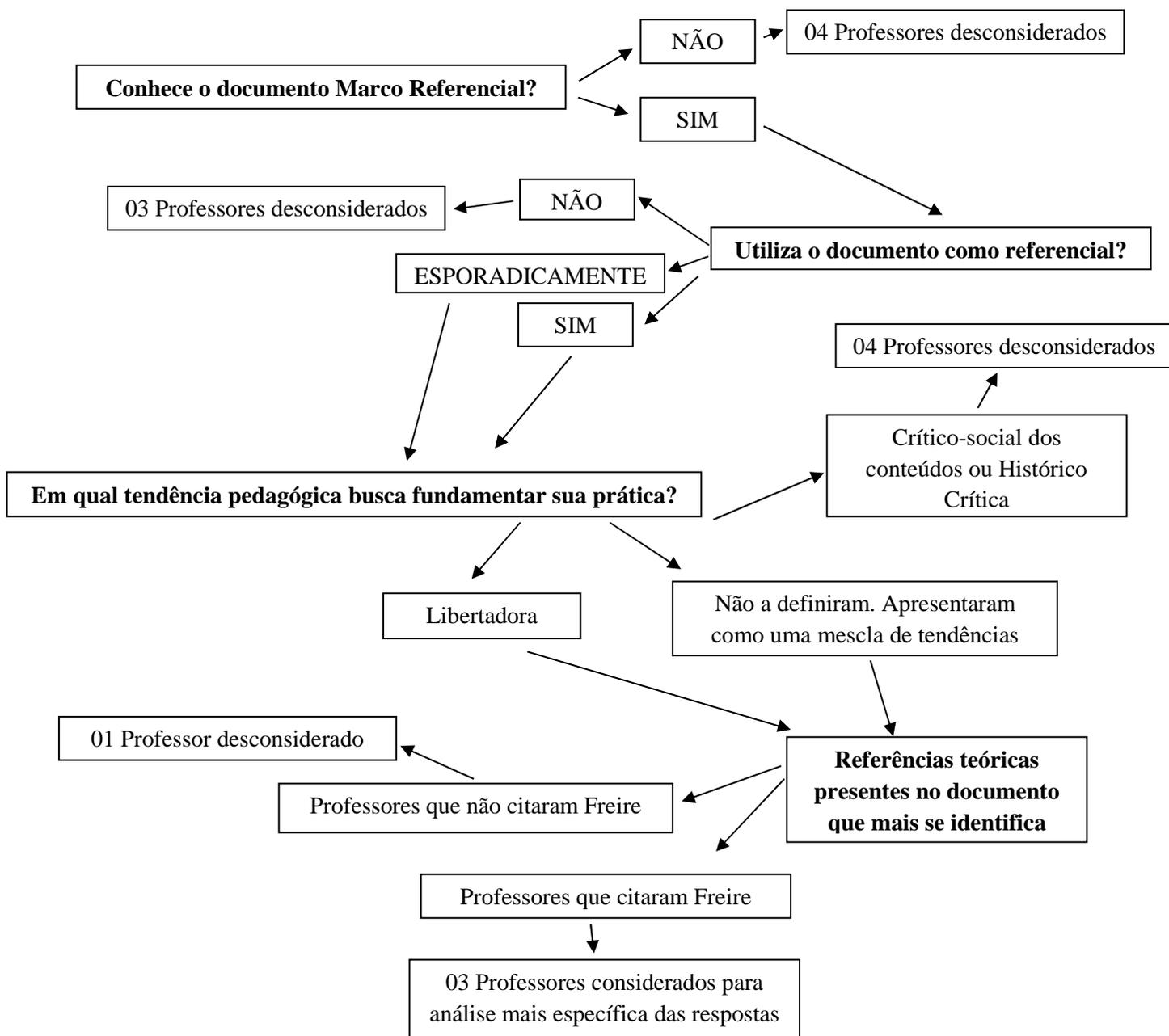


Figura 7 – Esquema-síntese do processo de seleção dos professores.

Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora.

A partir deste momento analisaremos as respostas dos professores 2, 3 e 6. Coincidentemente, todos pertencem à Unidade Escolar A.

Quadro 16 - Síntese das respostas dos professores 2, 3 e 6

Professor	Em que medida utiliza o Marco com referência em sua prática pedagógica? Exemplifique	O conteúdo abordado em sala de aula é satisfatório conforme a necessidade dos alunos? Por quê?	Qual o motivo de muitos alunos não terem interesse ou não aprenderem determinados conteúdos abordados em sala de aula?	Como você avalia sua prática docente?	Referenciais que faz uso em sua prática pedagógica	
					Quais referenciais?	Justificativa
2	O embasamento teórico que norteia o planejamento.	Acredito que na educação infantil, devido a flexibilidade dos conteúdos, ainda seja possível adequar as propostas às necessidades tornando-as satisfatórias; tendo em vista que a avaliação se dá concomitantemente ao planejamento diário. Propostas não satisfatórias, são revistas e replanejadas quase que diariamente.	Geralmente percebe-se que os alunos que não manifestam interesse são os que não tem o incentivo familiar, não correspondem as tarefas de casa e/ou ainda necessitam de acompanhamento profissional especializado	Diariamente, de acordo com a participação e motivação da turma.	Célestin Freinet, Emília Ferreiro e Paulo Freire	Trabalhos com projetos; avaliações de acordo com as hipóteses de escrita; propostas de trabalho partindo dos saberes das crianças
3	Como embasamento teórico na construção do planejamento anual, semestral e diário. A partir dele vamos construindo os demais que norteiam nosso dia-a-dia, como o semanário e a avaliação.	Sim. Procuramos conhecer a realidade da classe e com base nela planejamos o ano, o mês e o dia. Temos certeza que desta forma estamos contemplando a necessidade de cada um.	Eu acredito que por eles estarem muito “conectados” com tudo ao seu redor, eles são mais agitados e se distraem mais facilmente. A atenção deles está cada vez menor, então precisamos mudar constantemente a maneira de ensinar para atingirmos a todos	Constantemente, ou melhor dizendo, sempre estou me avaliando e o meu termômetro são meus alunos, suas conquistas ou dificuldades. Todos os dias conseguimos avaliar nossa prática, observando como foi o crescimento da turma e de cada aluno.	Emília Ferreiro, Paulo Freire, Jean Piaget, Gardner e Vygotsky	Nós estudamos vários autores e acredito que minha prática está embasada neles, no que eu achei interessante e que funcionou com as turmas que eu trabalhei. Não consigo citar individualmente cada um
6	Utilizamos para o embasamento da construção do PPP no início do ano; o trabalho desencadeia outros documentos: planejamento anual, semanário, avaliação, relatórios individuais e coletivos.	Na maioria das vezes. As vezes falta interesse dos alunos pelo assunto tratado; as vezes o assunto vem de ordem da secretaria que também não agrada.	É difícil contemplar um assunto de interesse dos 30 alunos. Por isso a necessidade de diversas estratégias para o mesmo conteúdo	Assim como meus alunos, estou em constante avaliação. Procuo me atualizar e mudar (se necessário). A pesquisa e o estudo sempre é muito importante.	Emília Ferreiro, Gardner, Piaget, Vygotsky e Paulo Freire	Acredito que desenvolvo um trabalho baseado nesses referenciais, onde vivencio e pratico essas teorias. Acredito que preparamos para a vida, onde a experiência, vivência faz toda diferença e será colocada em prática

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Iremos neste momento analisar as respostas, descritas no quadro 16 e nos quadros 30, 31 e 32 localizados no apêndice, buscando evidenciar em que medida a prática docente destes professores estão alinhadas com os pressupostos freireanos presentes no Marco Referencial.

O **Professor 2** deu uma nota 7 para sua identificação com o documento e justificou esta nota pelo fato de o Marco Referencial embasar o PPP e nortear algumas de suas ações, porém, registrou que o utiliza esporadicamente como embasamento teórico que norteia seu planejamento.

Quando solicitado a responder se o conteúdo abordado em sala de aula é satisfatório conforme a necessidade dos alunos, o mesmo relatou que acredita que na educação infantil, devido à flexibilidade dos conteúdos, ainda seja possível adequar as propostas às necessidades tornando-as satisfatórias, tendo em vista que a avaliação se dá concomitantemente ao planejamento diário. As propostas consideradas não satisfatórias são revistas e replanejadas quase que diariamente. Apesar de o professor não especificar a que tipo de necessidade as propostas são reorganizadas, podemos ponderar que este parecer se encontra alinhado com as informações do Marco Referencial destacadas no extrato abaixo:

(...) rede de Sorocaba se embasa nos princípios fundamentais da Escola Cidadã, dos quais destacam-se: a relação dialógica entre educador e educandos; o respeito à diversidade cultural dos educandos; as necessidades dos educandos e de suas comunidades como ponto de partida para a construção de conhecimentos (SOROCABA, 2011, p. 15-16 – Extrato 2.1, grifo nosso).

Na questão referente ao motivo de muitos alunos não terem interesse ou não aprenderem determinados conteúdos abordados em sala de aula, o professor 2 registrou que na sua percepção os alunos que não manifestam interesse são os que não tem o incentivo familiar, não trazem as tarefas de casa e/ou ainda necessitam de acompanhamento profissional especializado. Nesta perspectiva não encontramos alinhamento com os extratos do Marco Referencial.

Relatou que avalia sua prática docente diariamente, de acordo com a participação e motivação da turma. Podemos relacionar a avaliação da sua prática diária ao extrato:

(...) o educador e educando refletem e refazem permanentemente o itinerário formativo transformando a sala de aula em um verdadeiro círculo de investigação do conhecimento e de seus processos de abordagem do conhecimento (SOROCABA, 2011, p. 35 – Extrato 1.8, grifo nosso).

Indicou que faz uso de Paulo Freire como referencial teórico em sua prática pedagógica, sua justificativa para a utilização de Freire como referencial foi que possui propostas de trabalho que partem dos saberes das crianças. Contudo, na questão em que precisava assinalar a concepção de educação de Freire, a Educação Libertadora, entre quatro concepções descritas assinalou a opção errada, não identificando conceitos básicos da mesma.

Desta forma, podemos considerar que o Professor 2 se identifica e utiliza o Marco Referencial, como ele mesmo quantificou, de forma esporádica. Apresenta em sua prática pedagógica certo alinhamento com os pressupostos freireanos presentes no documento, porém não conhece de forma mais aprofundada a concepção de educação de Freire, tendo utilizado nas suas respostas termos mais “banalizados” de Freire.

O **Professor 3** apontou uma nota 8 para sua identificação e registrou como justificativa o documento ter sido a base do PPP e por estar no seu planejamento anual e mensal. Porém, sinalizou que faz uso de forma esporádica do documento, utilizando-o como embasamento teórico na construção do planejamento anual, semestral e diário; e que é a partir dele que constrói os demais documentos que norteiam o dia-a-dia, como o semanário e a avaliação.

Solicitado a responder se o conteúdo abordado em sala de aula é satisfatório conforme a necessidade dos alunos, o mesmo relatou que sim, pois procura conhecer a realidade da classe e com base nela planeja o ano, o mês e o dia. O mesmo expôs ter certeza que desta forma está contemplando a necessidade de cada um. Em sua resposta já podemos perceber que o mesmo apresenta o termo realidade, conhecer a realidade da classe, porém não apresenta como se dará esse conhecimento. Apresenta assim certo alinhamento com os pressupostos freireanos presentes no Marco Referencial.

Na questão referente ao motivo de muitos alunos não terem interesse ou não aprenderem determinados conteúdos abordados em sala de aula, o professor 3 registrou que acredita que por eles estarem muito “conectados” com tudo ao seu redor, os alunos são mais agitados e se distraem mais facilmente. A atenção deles está cada vez menor, então precisa mudar constantemente a maneira de ensinar para atingir a todos. Nesta perspectiva não encontramos alinhamento com os extratos do Marco Referencial.

Ao ser questionado sobre como avalia sua prática docente, respondeu que a avalia constantemente, e que o seu termômetro são os seus alunos, suas conquistas ou dificuldades.

Todos os dias consegue avaliar sua prática, observando como foi o crescimento da turma e de cada aluno. Esta concepção se alinha ao extrato:

(...) os professores, são provocados a refletir sobre suas práticas, desconstruindo a verticalização herdada do ensino tradicional e adotando abordagens metodológicas diferenciadas, que promovam o diálogo com os adolescentes e jovens, possibilitando o aprendizado ativo e significativo (SOROCABA, 2011, p. 21-22 – Extrato 2.2, grifo nosso).

Manifestou, dentre cinco referenciais, que utiliza Paulo Freire como referencial teórico em sua prática pedagógica. Justificou a escolha dos referenciais argumentando que estudou vários autores e que acredita que a sua prática está embasada neles, no que acha interessante e no que funcionou com as turmas em que trabalhou. Relatou não conseguir citar individualmente cada referencial. Na questão de múltipla escolha que precisava assinalar qual opção correspondia à Educação Libertadora, não assinalou a opção correta.

Assim, podemos refletir que o Professor 3 apresenta em sua prática pedagógica um pequeno alinhamento com os pressupostos freireanos presentes no documento. O mesmo apresentou que se identifica com o documento e o utiliza esporadicamente, todavia suas respostas foram genéricas: apresentou o termo realidade, registrou que realiza a reflexão sobre sua prática condizente com a perspectiva freireana, mas na justificativa para utilização de Freire como referencial não apontou nenhum aspecto freireano, além de não reconhecer numa das questões os princípios básicos da educação libertadora.

O **Professor 6** definiu uma nota 8 para sua identificação com o documento e descreveu a justificativa pelo mesmo ser o embasamento do PPP, do planejamento anual, semanário, do trabalho como um todo. Utiliza o documento de forma esporádica, como embasamento da construção do PPP no início do ano, desencadeando outros documentos: planejamento anual, semanário, avaliação, relatórios individuais e coletivos.

Questionado se o conteúdo abordado em sala de aula é satisfatório conforme a necessidade dos alunos, o mesmo relatou que na maioria das vezes. Justificou que às vezes falta interesse dos alunos pelo assunto tratado e às vezes o assunto vem da secretaria, não agradando também aos alunos. Analisando esta resposta, fica claro que o professor não seleciona os conteúdos a partir dos interesses e da realidade da turma, assim não apresentando alinhamento com o documento.

Já na questão relacionada ao motivo de muitos alunos não terem interesse ou não aprenderem determinados conteúdos abordados em sala de aula, o professor 6 desabafou que é difícil contemplar um assunto de interesse dos 30 alunos, por isso da necessidade de utilizar diversas estratégias para o mesmo conteúdo. Em sua resposta também é perceptível a inexistência do diálogo na dificuldade de contemplar o assunto.

Na avaliação da sua prática docente, respondeu que assim como seus alunos, está em constante avaliação. Procura se atualizar e mudar (se necessário). Considera a pesquisa e o estudo muito importantes. Assim como os outros dois professores, a avaliação da sua prática se encontra alinhada com os pressupostos freireanos do Marco Referencial. O Professor 6 foi além do que descrito no documento, considerando a pesquisa e o estudo importantes.

Dentre a manifestação dos referenciais teóricos que utiliza para embasamento da sua prática pedagógica, o nome de Freire também surgiu. A justificativa para o apontamento destes referenciais foi que acredita que desenvolve um trabalho baseado nos mesmos, onde vivencia e pratica essas teorias. O professor 6 acredita que prepara os alunos para a vida, onde a experiência, vivência faz toda diferença e será colocada em prática. Na questão que havia a necessidade de assinalar qual opção correspondia à Educação Libertadora, não assinalou a opção correta.

Logo, ponderamos que o Professor 6 se identifica e utiliza o Marco Referencial de forma esporádica. Apresenta em sua prática pedagógica um baixo alinhamento com os pressupostos freireanos presentes no documento. Podemos afirmar que não conhece a concepção de educação de Freire, tendo em vista que considera que prepara os alunos para a vida e não reconheceu conceitos fundantes na questão referente a educação libertadora.

Ao concluirmos estas análises, podemos perceber que apesar do documento Marco Referencial apresentar diversos pressupostos que referenciam à concepção da Educação Libertadora de Freire, os mesmos não se apresentam de forma efetiva na prática docente dos profissionais da rede municipal. De um total de quinze professores que responderam ao questionário, apenas três por meio da seleção de respostas, tiveram uma análise mais profunda dos resultados. E mesmo estes três professores não demonstraram estar efetivamente alinhados com os pressupostos freireanos do Marco Referencial.

Assim, consideramos que existem ações docentes vinculadas à Educação Libertadora, porém podem não ser exclusivamente reflexo do documento em si. Fica claro que boa parte dos professores não se apropriou e não utiliza o documento, seja pela não participação na sua

elaboração, seja pela não realização de formação docente específica, visto que o documento foi apenas “entregue”, sem posterior estudo e retomada do mesmo. Isto fica evidenciado quando professores ingressantes após a implantação do documento relatam que nem mesmo haviam “ouvido” falar do documento.

Finalmente, Cunha e Delizoicov (2016) argumentam que apesar de que ações pontuais na formação permanente do professor sejam capazes de proporcionar transformações na prática docente, todavia para que isso se concretize existe a necessidade de iniciativas políticas e administrativas dos gestores educacionais, em nível de rede e escolas.

Desta forma, compreendemos o Marco Referencial como uma iniciativa política e administrativa em nível de rede, contudo os dados revelam que a SEDU não contribuiu no que se refere a formação das equipes escolares. O fato da entrega do documento às mesmas não garante a sua utilização e apropriação. Vemos que seria necessário naquele momento formações frequentes, com as equipes inteiras ou até mesmo apenas com as equipes gestoras das unidades escolares (para que estas ficassem encarregadas da formação nas unidades escolares), acerca do Marco Referencial, haja vista sua importância e relevância para as práticas escolares.

Outro fator que, na nossa interpretação, contribuiu para o pequeno alinhamento, entre o documento do Marco Referencial e o trabalho docente das duas escolas municipais de Sorocaba, é a questão de não haver concurso público para o Suporte Pedagógico (equipes gestoras das unidades escolares) desde o ano de 2010. Com a inauguração de novas escolas e aposentadorias neste período, o número de profissionais designados em substituição aumentou consideravelmente. Ocorre que estes profissionais não possuem vínculo com a unidade escolar na qual estão atuando, assim a cada ano novas equipes gestoras se formam, o trabalho se reinicia e não há continuidade dos processos educativos e formativos.

Com o intuito de tornar mais claro todos estes aspectos, organizamos o quadro seguinte:

Quadro 17 - Quadro-síntese das conclusões a partir da análise dos questionários

Síntese das conclusões - questionário
<ul style="list-style-type: none">• Apesar da existência de diversos pressupostos freireanos no Marco Referencial, os mesmos não se apresentam de forma efetiva na prática docente;• Grande número de professores não se apropriou e não utiliza o documento;• Falta de participação na elaboração do Marco Referencial do ano de 2011, foi o fator decisivo para esta não apropriação e não utilização;• Não realização de formação específica pela SEDU, após a entrega do documento;• O Marco Referencial se tornou um documento burocrático, de “gaveta”;• O grande número de profissionais do suporte pedagógico designados, devido à falta de concurso público, foi outro fator que contribuiu para o pequeno/inexistente alinhamento entre o documento e o trabalho docente.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral: *Investigar, a partir da análise do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, a existência de pressupostos que envolvem a concepção de Educação Libertadora e relacioná-los ao trabalho docente das unidades escolares, com o intuito de responder à questão “Como a presença da concepção de Educação Libertadora de Paulo Freire se apresenta no Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba? E em que medida os pressupostos freireanos de educação, presentes no Marco Referencial, embasam o trabalho pedagógico de docentes de duas unidades escolares de Sorocaba?”*.

Visando responder às questões acima, utilizamos uma abordagem qualitativa na pesquisa, visto que a mesma busca a compreensão e a interpretação de fenômenos sociais em um determinado contexto histórico e a construção de significados. Assim, fizemos uso da pesquisa bibliográfica com a finalidade de apresentar o Marco Referencial de Sorocaba e o processo de elaboração do mesmo, possibilitando demonstrar que o documento foi desenvolvido através de uma “encomenda” feita ao IPF e que após a sua conclusão o mesmo foi entregue à SEDU, despertando nas equipes escolares um sentimento de não pertencimento e não reconhecimento no documento.

Posteriormente, buscamos evidenciar e caracterizar os pressupostos da Educação Libertadora de Paulo Freire a partir dos fundamentos da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica. Nesta exposição concluímos que a Teoria Crítica, assim como Paulo Freire, tem um compromisso com a emancipação dos sujeitos, buscando a construção de uma realidade mais justa e menos opressora. Para Freire, a educação deve auxiliar na construção de uma sociedade mais livre, humana, justa e democrática, buscando promover a humanização, a emancipação dos sujeitos em oposição à educação bancária, que visa à domesticação e coisificação dos mesmos. Freire anunciou a Educação Libertadora, que se constitui basicamente das categorias: dialogicidade, problematização e conscientização, categorias estas que possibilitarão a real humanização do sujeito, do educando.

Optamos metodologicamente por utilizar a análise textual discursiva – ATD (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2011), para análise do documento Marco Referencial, a partir da compreensão que a mesma é um processo de construção de novas

compreensões que emergem do procedimento da análise. A partir dela conseguimos responder a uma das questões centrais desta pesquisa: como a Educação Libertadora se apresenta no Marco Referencial? A ATD culminou na organização de metatextos que foram formulados em duas categorias emergentes amplas: a primeira categoria foi intitulada *Extratos que referenciam Freire* e a segunda *Extratos que não referenciam Freire*. Além destas categorias amplas, emergiram algumas subcategorias: *educação, dialogicidade, problematização, conscientização e emancipação*.

Ao concluirmos a análise do Marco Referencial de Sorocaba, podemos considerar que a Educação Libertadora de Paulo Freire, se apresenta de forma constante ao longo de todo o documento. Contudo nem todos os termos e conceitos apresentados tinham os mesmos significados que para Freire. Constatamos também que muitos dos conceitos corroboraram com a concepção de educação freireana, porém foram apresentados de forma superficial, sem aprofundamento.

Também ficou perceptível certa incoerência entre alguns termos apresentados, no sentido de que em alguns extratos haviam informações da teoria crítica e da teoria pós-crítica, como se as duas compartilhassem das mesmas concepções.

Objetivando responder a outra questão problematizadora da pesquisa: em que medida o trabalho pedagógico docente de duas escolas municipais de Sorocaba, estão alinhadas com os pressupostos freireanos do Marco Referencial, realizamos uma pesquisa de campo por meio de questionários que foram entregues a professores de duas escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba. Na análise das respostas destes questionários realizamos o processo em duas frentes, inicialmente apresentamos um panorama geral apresentando os resultados coletados e posteriormente realizamos uma análise mais específica, buscando evidenciar em que medida o trabalho docente se encontravam alinhado com o documento.

Consideramos por meio das respostas, que a rede municipal como um todo não se reconhece no documento, tendo em vista a forma como o mesmo foi concluído. Os professores não se sentem pertencentes ao mesmo, resultando na sua não identificação e sua pouca utilização. Contudo, um aspecto nos chamou a atenção durante a análise das respostas: os professores que ingressaram na rede municipal de ensino de Sorocaba após o ano de 2011 não conheciam o documento, o mesmo não lhes foi apresentado. Caracterizando desta forma, que o mesmo não é utilizado como referência nas unidades escolares e simplesmente se tornou um documento burocrático, de gaveta.

Desta forma, os pressupostos freireanos presentes no Marco Referencial de Sorocaba, não se apresentam de forma efetiva no trabalho docente dos profissionais da rede municipal. Verificamos que existem ações docentes vinculadas à Educação Libertadora, porém podem não ser exclusivamente reflexo do documento em si. Com base nos dados coletados, consideramos que 6 dos professores participantes da pesquisa de campo não se apropriaram ou não utilizam o documento e os outros 9 professores utilizam o documento de forma esporádica, seja pela não participação na sua elaboração, seja pela não realização de formação docente específica.

Outro fator que na nossa interpretação contribuiu para o pequeno alinhamento, entre os pressupostos freireanos do Marco Referencial e trabalho pedagógico de docentes das duas unidades escolares de Sorocaba, é a questão da grande rotatividade de profissionais nas equipes gestoras das unidades escolares. Desta forma, a cada ano novas equipes gestoras se formam, não havendo continuidade nos processos educativos e formativos das escolas.

Compreendemos o Marco Referencial como sendo uma iniciativa política e administrativa em nível de secretaria municipal, contudo a SEDU não possibilitou formações e retomadas específicas acerca do documento. Apenas disponibilizou a entrega do documento às equipes escolares, deixando a formação a cargo de cada equipe gestora, não garantindo assim sua utilização e apropriação. Concluímos que entregar ao professor e às equipes gestoras um documento, um material, sem a participação dos mesmos na sua elaboração, sem discussão e estudo do embasamento teórico pouco ou quase nada contribuirá para transformar o trabalho docente e a apropriação de conhecimentos pelos alunos.

Consideramos que seria necessário naquele momento, a oportunidade de formações frequentes acerca do Marco Referencial, com as equipes inteiras ou até mesmo apenas com as equipes gestoras das unidades escolares (para que estas fossem encarregadas da formação nas unidades escolares), tendo em vista a importância e relevância do documento para as práticas escolares. O Marco Referencial precisava ter sido sistematicamente estudado, sistematicamente discutido com os professores e equipes para que as mesmas apreendessem este conhecimento e a partir da sua apropriação os professores transformassem sua prática em sala de aula.

Neste sentido, Paulo Freire defende uma formação permanente dos professores, pois acredita que “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44). Esta concepção de formação permanente se funda na ideia da incompletude,

do inacabamento do ser humano, do educador.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, na finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí (FREIRE, 1997, p. 20).

Portanto, é preciso refletir criticamente e de forma permanente sobre a prática pedagógica docente, com a “intenção de recriar a prática e a teoria e desenvolver a consciência crítica” (SAULA M.; SAULA A., 2016, p. 26). Neste caso, a reflexão teria que ter ocorrido acerca do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

Reiteramos assim, a necessidade de processos formativos voltados à reorientação curricular, com vistas a diminuir a lacuna entre o escrito e o vivido. Na concepção freireana de formação de professores, as equipes escolares como um todo, mas destacadamente os professores precisam ser sujeitos deste processo, reais participantes e autores, não apenas participados. Nesta direção, o documento Marco Referencial vigente deve ser tomado como ponto de partida para a problematização das visões dos sujeitos da prática curricular, para que então ao ouvir os sujeitos seja possível reconstruir com eles sentidos e significados sobre o documento, buscando-se ao longo do processo a elaboração participativa de um novo Marco Referencial que venha de fato embasar o trabalho docente nos âmbitos filosófico, epistemológico e pedagógico. Caso contrário, corremos o risco de continuarmos a ter um discurso progressista e uma prática curricular e pedagógica reprodutora da ideologia dominante, mascaradora da realidade.

Todas estas análises me possibilitaram refletir sobre a minha própria prática enquanto gestora de uma unidade escolar, me fazendo questionar se também contribuí para este sentimento de não pertencimento dos professores de modo geral, tendo em vista que também não me sentia participante do próprio documento. Mas que direito eu tinha de considerar este ou aquele documento mais ou menos importante? Hoje percebo a perda que a rede municipal de ensino de Sorocaba teve ao não nos apropriarmos do documento. Sei que o mesmo não era “perfeito”, contudo trazia valiosas contribuições da concepção de Educação Libertadora.

Logo, nos cabe neste momento alertar a SEDU e a rede municipal de ensino como um todo para que voltem seus esforços para o Marco Referencial do ano de 2017, visto que é o documento presente nas escolas atualmente. O mesmo foi entregue à rede municipal no mês

de fevereiro deste ano e até o momento não houve iniciativas para estudos e aprofundamentos. Não podemos permitir que ele tenha o mesmo “fim”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, W. Theodor. (1970). *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

ALBERNAZ, Mônica Ferreira. A imbricada relação entre consciência, experiência e emancipação em Adorno e Freire. IN: V Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE), 27 a 30 de agosto de 2013, Goiânia, Goiás, Brasil. *Anais do V EDIPE*. Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED), 2013. 1-22.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU. São Paulo, 2005. 128 p.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e Emancipação Humana: uma fundamentação filosófica. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 47, p. 378-391, set. 2012. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4227>>. Acesso em: set. 2015.

BOTTOMORE, Tom (Org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7/2010 de 7 de abril de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos*.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial da União de 16.7.1990 e retificado em 27.9.1990.

BRAVO, Daniela Gaete Sewaybricker; NUNES, Fabiana Boschetti; TORRES, Juliana Rezende. Teoria Crítica sob enfoque freireano: apontamentos e ensaios de uma realidade local. IN: I Congresso Internacional de Educação, 24, 25 e 26 de outubro de 2016, UNISO, Sorocaba, São Paulo, Brasil. *Anais I Congresso Internacional de Educação “Cotidiano escolar: (in)quietudes e fronteiras em conhecimentos e práticas educacionais”* – Sorocaba, SP: Uniso, 2016. 488-493.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), jul - dez, 2013, 179-191. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>>. Acesso em: maio de 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Portugal, ano/vol. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: < http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf>. Acesso em: maio de 2017.

CUNHA, Suzi Laura da; DELIZOICOV, Nadir Castilho. A concepção freireana como aporte para a formação permanente de professor de EJA. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v.14, n.01, p. 165 – 185 jan/mar 2016. Disponível em:< <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: julho de 2017.

FERREIRA, João Vicente Hadich. Paulo Freire e Adorno: confluências e contribuições para uma *práxis* pedagógica emancipadora e libertadora. IN: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD- Cátedra UNESCO; II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, 23 a 26 de setembro de 2013, Curitiba, Paraná, Brasil. *Anais do XI EDUCERE, IV SIPD - Cátedra da UNESCO e II SIRSS*. Champagnat, 2013. 13686-13696.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *A educação na cidade*. 6^a. ed. São Paulo. Cortez, 2005.

_____. *Extensão ou comunicação?* 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos de campos cultural, social, político, religioso e governamental*. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *Planejamento Participativo na Escola. O que é e como se faz*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. *Planejamento: como prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. *Os professores com intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em educação*. Para além das teorias de reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

GROPPO, Luis Antonio e MARTINS, Marcos Francisco. *Introdução à pesquisa em educação*. 2^a edição revista e ampliada. Piracicaba-SP: Biscalchin Editor, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Paulo Gomes; PEREIRA, Meira Chaves. *O Projeto Político-Pedagógico e a possibilidade da Gestão Democrática e Emancipatória da Escola*. 1 ed. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. *Emancipação humana em Theodor Adorno e Paulo Freire*. 2013. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. *Revista Espaço do Currículo* - v.3, n.1, p. 395-402, Março de 2010 a Setembro de 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9100>>. Acesso em: junho 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. *Revista Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: maio 2017.

NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado Teórico-Conceitual sobre a Pesquisa Qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Travessias*, v. 2, n. 03, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>>. Acesso em: set. 2015.

PARO, Vitor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Sara Aparecida. *Emancipação ou Ideologia? Uma análise da Matriz Curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba*. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba. 2015.

SANTOS, João Ricardo Viola dos; DALTO, Jader Otavio. Sobre análise de conteúdo, análise textual discursiva e análise narrativa: investigando produções escritas em Matemática. IN: V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 28 a 31 de outubro de 2012, Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil. *Anais do V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2012. 1-20.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra hegemônico. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, v. 32. n. 61. p. 19-35, jul./set. 2016.

Disponível em: < <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/46865/29221>>. Acesso em: setembro de 2017.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Gouvêa da. A matriz do pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12. n. 03. p. 2064 -2080, out. /dez. 2014.

Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20907>>. Acesso em: junho de 2017.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. 405f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

SOROCABA. *Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba*. Secretaria da Educação, 2011.

_____. *Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba*. Secretaria da Educação, 2017.

VANNUCCHI, Aldo (org.); SANTOS, Wladimir dos; FREIRE, Paulo. *Paulo Freire ao vivo*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 147 p. (Coleção “Educação” – 11).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico* – elementos metodológicos para elaboração e realização. 22. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas [I] Review studies: conceptual and methodological implications [A] [a], Joana Paulin Romanowski[b] *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE SOROCABA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

**ESCRITO E O REAL: UMA REFLEXÃO DO MARCO REFERENCIAL DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA, À LUZ DE PAULO FREIRE**

Eu, Daniela Gaete Sewaybricker Bravo, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar-So o(a) convido a participar da pesquisa “O escrito e o real: uma reflexão do Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba, à luz de Paulo Freire” orientada pela Prof.^a Dr.^a Juliana Rezende Torres.

O Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba é um documento norteador do desenvolvimento das relações interpessoais, das ações pedagógicas e políticas das unidades escolares. Em tempos de debate e reestruturação curricular em âmbito nacional e em outras esferas (estadual e municipal), ter um aporte filosófico, social, psicológico e educacional apresenta relevância científica/acadêmica decorrente da importância em subsidiar ações do espaço escolar como o currículo, o PPP (Proposta Político Pedagógica), possibilitando embasamento efetivo em sala de aula. A proposta desse estudo é investigar pressupostos que envolvem a concepção de Educação Libertadora a partir da análise do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e relacioná-los ao trabalho docente das unidades escolares.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema municipal de ensino da cidade de Sorocaba/SP, cidade onde o estudo será realizado. Você será convidado a responder um questionário (com perguntas abertas e fechadas) com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola e posteriormente, será solicitado a colaborar fornecendo seu planejamento das aulas.

O preenchimento do questionário será individual e realizado no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. As perguntas a serem respondidas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como Diretora de Escola, locada no CEI 30 “Maria Pedrosa Belotti”. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento do preenchimento dos questionários por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Os planejamentos fornecidos ficarão em poder da pesquisadora pelo prazo máximo de quarenta e oito horas, para análise das práticas educativas.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Daniela Gaete Sewaybricker Bravo

Endereço: Rua Professor Nelson Guedes, 13 – Vila São Domingos – Sorocaba/SP

Contato telefônico: (15) 99783-3017 e-mail: dsewaybricker@bol.com.br

Local e data: Sorocaba, ____/____/____

Daniela Gaete Sewaybricker Bravo

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – Questionário entregue aos Professores



Universidade Federal de São Carlos
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



Mestranda: Daniela Gaete Sewaybricker Bravo
 Orientadora: Dr.^a Juliana Rezende Torres

Este questionário é parte integrante da pesquisa “O escrito e o real: uma reflexão do Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba, à luz de Paulo Freire”. EM NENHUM MOMENTO DA PESQUISA SERÁ REVELADA A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES. O presente material será utilizado apenas para análise de dados e conclusão da dissertação. Desde já, agradeço por sua colaboração!

1) Instituição de ensino em que trabalha: _____

2) Idade:

- 20 a 25
 26 a 35
 36 a 45

- 46 a 50
 mais de 51 anos

3) Sexo:

- Masculino Feminino

4) Professor (a) de (área do conhecimento): _____

5) Nível escolar em que leciona:

- Educação Infantil
 Ensino Fundamental I

- Ensino Fundamental II
 Ensino Médio

6) Qual seu grau de escolaridade?

- Magistério
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo

- Especialização
 Mestrado
 Doutorado

7) Há quanto tempo é professor (a)?

- De 5 a 10 anos
 De 11 a 20 anos
 Mais de 21 anos.

8) Qual o motivo de escolher essa profissão?



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Sorocaba
Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



13) Como você avalia sua prática docente?

14) Você conhece o Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, implantado no ano de 2011?

- Sim
- Não

15) Participou na elaboração deste documento?

- Sim – Como? _____
- Não

16) Assinale o quanto você se identifica com o documento:

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Por quê? _____

17) Utiliza o documento escrito como referencial?

- Nunca
- Esporadicamente
- Sempre

18) Em que medida você utiliza o Marco como referência em sua prática pedagógica? Exemplifique.

19) Na sua opinião, há explicitação de referências teóricas que embasam o documento Marco Referencial da rede Municipal de Sorocaba?

- Sim Não

Quais são estes referenciais teóricos? _____



Universidade Federal de São Carlos
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



Como você percebe que tais referências se apresentam no documento? _____

20) Dentre estas referências quais você mais se identifica e por quê?

21) Na sua opinião, a qual tendência pedagógica este ou estes referenciais teóricos estão associados? Preencha a tabela abaixo:

TENDÊNCIA	REFERENCIAL TEÓRICO
Tradicional	
Renovadora Progressiva	
Renovadora não-diretiva (Escola Nova)	
Tecnicista	
Libertadora	
Libertária	
Crítico-social dos conteúdos ou Histórico Crítica	

22) Qual tendência pedagógica, você enquanto docente busca fundamentar sua prática? Justifique.



Universidade Federal de São Carlos
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



23) Assinale a opção que demonstre sua visão sobre o que vem a ser uma Educação Libertadora:

() Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

() Educação problematizadora como central e indispensável ao processo de conscientização, tornando os conteúdos programáticos significativos como um meio para a humanização que resultará da sua ação transformadora, possibilitando a emancipação dos sujeitos.

() A elaboração do currículo limita-se a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido e centrada na figura do professor, que transmite conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros reprodutores dos assuntos apresentados.

() Escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida.

24) Você se percebe fazendo uso, em sua prática pedagógica, de algum dos referenciais teóricos do quadro abaixo?

Alexander S. Neill	Célestin Freinet	Emilia Ferreiro	Jean Piaget	Michel Foucault
Anísio Teixeira	Comênio	Florestan Fernandes	Jean-Jacques Rousseau	Ovide Decroly
Antonio Gramsci	Condorcet	Friedrich Froebel	Johann H. Pestalozzi	Paulo Freire
Aristóteles	Dermeval Saviani	Friedrich Nietzsche	John Dewey	Platão
Auguste Comte	Donald Winnicott	Henri Wallon	Karl Marx	Santo Agostinho
B. F. Skinner	Edgar Morin	Herbert Spencer	Lev Vygotsky	Sócrates
Carl Rogers	Émile Durkheim	Howard Gardner	Maria Montessori	Tomás de Aquino

() Sim () Não

Qual ou quais referenciais? _____

Justifique _____



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Sorocaba
Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



25) Palavra Aberta (espaço para outras considerações que julgar necessárias):

Nome: _____

Data: ___/___/_____

APÊNDICE C – Respostas dos professores ao questionário

Quadro 18 – Apontamentos dos tipos de professor

Prof.º	Tipo de Professor					Justificativa para os apontamentos
	Tradicional	Crítico	Reflexivo	Pesquisador	Professor-educador	
1	1	2	2	2	3	Não respondeu
2	1	2	2	2	3	Creio que a tarefa do professor seja buscar constantemente novas possibilidades; tentar sempre e de novas maneiras, contudo apoiar-se em questões seguras; por isso o tradicionalismo permeia nossas ações algumas vezes.
3	1	2	2	2	3	Procuro ser um pouco de todas as ações, mas acredito que sou mais professor-educador, pois hoje em dia nossas crianças estão chegando sem educação, sem noção do básico como respeito.
4	1	2	3	3	2	Pesquisei maneiras diferentes de aplicar um conteúdo e também o conhecimento prévio dos alunos acerca dos assuntos tratados ou temas que despertem interesse
5	1	1	2	3	3	Não respondeu
6	1	1	2	3	3	Procuro ser crítico e reflexivo para acompanhar as mudanças da educação e da evolução do ser humano
7	2	2	2	3	3	Acredito que ainda pratico como aprendi (com meus professores), embora esteja atenta em busca de melhorar a cada dia
8	1	2	2	3	2	Estou vivenciando um processo de transformação e é impossível separar o profissional daquilo que sou como ser humano
9	3	3	3	1	3	Quando estamos em sala de aula, não temos muito tempo para dedicar a pesquisa.
10	1	2	3	3	3	Porque cada indivíduo é único, sendo necessário buscar, refletir, mudar, evoluir a cada ano que passamos. Os desafios sempre são novos e os desafios perante eles também precisam ser.
11	2	3	3	3	3	Porque um profissional, a meu ver, é de tudo um pouco (tudo junto e misturado)
12	1	3	3	3	2	Depende dos alunos que recebo, do momento e da aprendizagem
13	1	3	3	3	2	Procuro melhorar minha prática docente sempre
14	0	3	3	3	3	Considero que estas são as características de um educador, que trarão importantes resultados na sua profissão e no processo ensino aprendizagem
15	0	3	3	2	3	Porque os alunos chegam de suas casas com experiências na família, com propagandas da TV/rádio, com notícias que interferem no ensino/aprendizagem. Eles são carentes de amor na sua família, na maioria.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A legenda abaixo foi utilizada:

0– Nunca 1– Às vezes 2– Na maioria das vezes 3 - Sempre

Quadro 19 – Materiais ou Recursos utilizados nos planejamentos das aulas

Prof.º	Materiais ou Recursos														
	Livro didático	Datas Comemorativas	Matriz Curricular de Sorocaba	RCNs e/ou PCNs	Planejamento Anual	Realidade do Aluno	Desempenho da Turma	Projeto da Escola	Projeto da Turma	PPP	Interesse dos alunos	Necessidade	Temas	Assuntos em destaque na mídia	Outros
1	2	1	1	2	2	2	3	3	2	2	3	2	1	2	-
2	0	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	-
3	1	1	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	1	-
4	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	-
5	1	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	1	-
6	1	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	1	2	-
7	1	1	1	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	-
8	0	1	1	1	2	3	2	1	3	2	3	3	2	1	-
9	2	1	1	0	2	2	2	3	1	0	1	3	1	1	-
10	2	0	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	1	1	-
11	2	1	2	2	3	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
12	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	-
13	1	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	-
14	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	-
15	2	1	1	2	3	3	3	2	3	2	2	3	1	1	-

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A legenda abaixo foi utilizada:

0– Nunca 1– Às vezes 2– Na maioria das vezes 3 - Sempre

Quadro 20 – Relação: Conteúdo abordado X Necessidade dos alunos

Prof.º	O conteúdo abordado em sala de aula é satisfatório conforme a necessidade dos alunos? Por quê?
1	Algumas vezes. Creio que ainda vivemos um tempo de teoria distante da prática, ou seja, o que se diz, nem sempre é o que é viável ou possível fazer, diante das ainda condições e cobranças.
2	Acredito que na educação infantil, devido a flexibilidade dos conteúdos, ainda seja possível adequar as propostas às necessidades tornando-as satisfatórias; tendo em vista que a avaliação se dá concomitantemente ao planejamento diário. Propostas não satisfatórias, são revistas e replanejadas quase que diariamente.
3	Sim. Procuramos conhecer a realidade da classe e com base nela planejamos o ano, o mês e o dia. Temos certeza que desta forma estamos contemplando a necessidade de cada um.
4	Sim. Pois procuramos nos basear em avaliações constantes do nosso trabalho (através dos relatórios semanais) de satisfação, conhecimento e necessidade dos alunos, baseado no resultado obtido após a aplicação da atividade para planejar as próximas, partindo da necessidade deles.
5	Sim, pois adequo o conteúdo a realidade e necessidade de cada turma.
6	Na maioria das vezes. As vezes falta interesse dos alunos pelo assunto tratado; as vezes o assunto vem de ordem da secretaria que também não agrada.
7	Sim. Percebe-se que o grupo fica atento e assimila de maneira satisfatória, sendo comum vê-los comentando sobre os assuntos trabalhados no decorrer de outras aulas.
8	Sim. Como professora e observadora das crianças que estão sob minha responsabilidade, procuro abordar assuntos que os satisfaçam, que estejam de acordo com suas realidades, ainda que cada realidade seja singular.
9	O conteúdo poderia ser mais abrangente, porém o mais importante é a forma como é apresentado. Gostaria que em Ciências e Biologia as salas fossem salas ambientes e temáticas, podendo montar, demonstrar e experimentar modelos.
10	Em grande parte, mesmo porque as necessidades são variadas.
11	Por mais que planejemos, o trabalho com os educandos exige observações diárias para que se ensine os conteúdos necessários aos mesmos. Nem sempre se trabalha com a necessidade pontual, pois trabalhamos com grupos...
12	Sim, porque busco atender as necessidades dos alunos para que haja aprendizagem significativa.
13	Acredito que na maioria das vezes sim, pois procuro utilizar sempre estratégias necessárias para o avanço dos alunos de acordo com suas necessidades.
14	Sim. Apesar de depararmos com diferentes alunos, tanto no âmbito cognitivo e emocional, o conteúdo abordado deve contemplar todos. A dificuldade existe, mas a didática e a intervenção do professor/educador nesse processo é de suma importância.
15	Às vezes é satisfatório, mas essa é minha resposta. Há necessidade de atividades que contemplem “feedback”, que muitas vezes é avaliado com “provas valendo de 0 a 10”. Penso que o que é informado para o aluno será usado no seu cotidiano e não tenho como avaliar. Não concordo em limitar conteúdo em sala de aula. Precisamos sair da escola e pular o muro para abordar o conteúdo com experiências fora dela.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 21 – Motivos para os alunos não terem interesse ou não aprenderem determinados conteúdos

Prof.º	Qual o motivo de muitos alunos não terem interesse ou não aprenderem determinados conteúdos abordados em sala de aula?
1	Os alunos reproduzem o pouco estímulo e valorização que a família dá aos profissionais e instituição. Há pouca mudança, a precariedade das formações, a estagnação e em contrapartida ao mundo globalizado e acelerado, em constante mudança e inovação.
2	Geralmente percebe-se que os alunos que não manifestam interesse são os que não tem o incentivo familiar, não correspondem as tarefas de casa e/ou ainda necessitam de acompanhamento profissional especializado
3	Eu acredito que por eles estarem muito “conectados” com tudo ao seu redor, eles são mais agitados e se distraem mais facilmente. A atenção deles está cada vez menor, então precisamos mudar constantemente a maneira de ensinar para atingirmos a todos
4	Algumas vezes o conteúdo pode não ser do interesse daquele aluno, mas sim da maioria (o que priorizo) ou às vezes a criança não tem muito incentivo (estímulo) em casa, (acredito eu) o que acaba atrapalhando sua compreensão de conteúdos e até dificultando o entendimento de consignas, ou às vezes também por dificuldades de concentração e aprendizagem
5	Acredito que seja o resultado do uso em demasia das tecnologias, onde a escola acaba ficando em desvantagem. Além da falta de “preparo” dos pais que não tem tempo e paciência para EDUCAR os filhos, deixando essa missão toda para a escola
6	É difícil contemplar um assunto de interesse dos 30 alunos. Por isso a necessidade de diversas estratégias para o mesmo conteúdo
7	Acredito que as crianças aprendem de maneira diferente: visual, auditiva e sinestésica. As aulas devem contemplar essas características para o aluno (todos) possa compreender o que está se passando. E, para trabalhar de modo a contemplar à todos, um professor fica limitado com 30 alunos em sala.
8	Justamente pela distância que existe entre o real e a forma como alguns conteúdos são abordados nas aulas
9	A forma de apresentação que se torna pobre
10	Atribuo um dos motivos ao imediatismo presente nesta geração, ficando difícil compreender que os conhecimentos se inter-relacionam, algo que se aprende hoje, por exemplo, é base para um conhecimento mais complexo amanhã. Outro motivo é muitas vezes o distanciamento do uso didático para o uso social do conhecimento
11	A distância do conteúdo acadêmico e a vivência em família, “hoje” percebemos falta de valorização ao estudo diário
12	Devido a tanta tecnologia disponível, as aulas deixam de ser tão interessantes. Não aprendem determinados conteúdos por falta de atenção ou por possuírem uma limitação patológica
13	Essa falta de interesse pode ser justificada devido a fatores como o uso indevido das tecnologias, falta de rotina às necessidades fisiológicas
14	Penso que, devido a minha experiência, principalmente no contexto de rede municipal, os alunos apresentam desinteresse simplesmente em vir na escola. Como descrito acima, o professor/educador faz a diferença e, nesse sentido, a dinâmica em sala de aula desperta o interesse
15	Porque eles não assimilam o que está fora da realidade, do dia-a-dia. Há necessidade de experiências com os conteúdos abordados. Ter aulas dinâmicas, em grupos, em duplas. Vivenciar o conteúdo em lugares diferentes. A sala de aula é um “cubo com porta, janela, lousa e cadeiras enfileiradas”. É um lugar chato para ficar muito tempo sentado.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 22 – Avaliação da própria prática docente

Prof.º	Como você avalia sua prática docente?
1	Infelizmente, dobro por uma necessidade e isso faz com que nem sempre consiga ter a dedicação que gostaria. Muitas vezes me frustro com o trabalho realizado, mas me esforço bastante e também me alegro com os resultados positivos.
2	Diariamente, de acordo com a participação e motivação da turma.
3	Constantemente, ou melhor dizendo, sempre estou me avaliando e o meu termômetro são meus alunos, suas conquistas ou dificuldades. Todos os dias conseguimos avaliar nossa prática, observando como foi o crescimento da turma e de cada aluno.
4	Acredito que aprendi muito durante esses anos e ainda estou aprendendo a cada dia, mas que já carrego comigo uma certa experiência na área que me ajuda na minha prática, que avalio como muito boa.
5	Não respondeu.
6	Assim como meus alunos, estou em constante avaliação. Procuro me atualizar e mudar (se necessário). A pesquisa e o estudo sempre é muito importante.
7	Gosto dos resultados que tenho obtido com os alunos. Estou sempre me auto avaliando e reformulando aquilo que deixou a desejar.
8	Falta muito para chegar ao ideal, porém reconheço que já houve muita mudança desde o início da carreira.
9	Gosto de estar em sala de aula, mas gostaria que os recursos fossem mais facilmente acessíveis.
10	Hoje muito mais coerente que no início de carreira. Antes de planejar, penso em como o aluno aprende, como posso transferir o conhecimento para uma linguagem que ele entenda, que estratégia preciso propor para que ele avance; quando avalio, considero seu empenho diário e suas estratégias mentais e, se necessário, começo novamente com novas estratégias.
11	Eficiente, procuro estudar e pesquisar as tendências para me atualizar. Considero-me a melhor que eu possa ser. Flexibilizar conteúdos, trazer o lúdico (música principalmente). Mas contudo vejo grande desânimo dos meninos(as).
12	Uma prática reflexiva, procurando o melhor para os alunos. Sempre buscando se atualizar.
13	Como uma prática reflexiva, buscando sempre melhorar, tendo como foco a aprendizagem dos meus alunos.
14	Me considero uma professora/educadora, que observa o contexto, analisa individualmente o aluno e procura entender cada situação, gosto de inovar com novos projetos que motivem e despertem o interesse dos alunos.
15	Eu avalio a minha prática docente boa e em constante aperfeiçoamento para cada ano/série/comunidades/turmas. Elas são diferentes, porém iguais de interesse de saber o conteúdo de brincadeiras, regras, modalidades, etc. Procuro proporcionar o melhor das novidades e contemplo o grupo, a cooperação e o respeito entre nós.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 23 – Conhecimento do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, implantado no ano de 2011 - B

Prof.º	Conhece o Marco Referencial implantado em 2011?		Participou na elaboração deste documento?		O quanto você se identifica com o documento? (utilizada escala de 0 a 10)	Justificativa para a identificação apontada
	Sim	Não	Sim	Não		
1	X		X		2	Porque considero insignificante a participação dos professores na elaboração.
2	X		X		7	Embasa o PPP que norteia nossas ações.
3	X		X		8	Porque o documento foi a base do PPP e também está no nosso planejamento anual e mensal.
4	X		X		8	Como participei das plenárias conheço o conteúdo discutido nas que participei.
5		X		X	0	Não tenho conhecimento suficiente sobre o Marco Referencial para fazer essa identificação.
6	X		X		8	É o embasamento do PPP, do planejamento anual, semanário, do meu trabalho.
7	X			X	2	Não respondeu.
8		X		X	0	Na verdade, não nos aprofundamos no interesse de conhecer o marco referencial, pois há um pouco de decepção em relação a elaboração deste material.
9	X			X	1	Não respondeu.
10	X			X	8	O documento valoriza todos os aspectos do desenvolvimento humano.
11	X		X		Não respondeu	Muito pouco. Pela quantidade de conteúdos imensa e não adequadas à idade/ano muitas vezes.
12	X			X	7	Porque valoriza o ser humano como um todo.
13	X			X	8	Porque valoriza o ser humano como um todo.
14		X		X	0	Não conheço.
15		X Está lendo		X	10	Porque esses objetivos me orientam no planejamento das minhas aulas.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 24 – Utilização do documento como referencial - B

Prof.º	Nunca	Esporadicamente	Sempre	Em que medida utiliza o Marco com referência em sua prática pedagógica? Exemplifique
1	X			Não respondeu.
2		X		O embasamento teórico que norteia o planejamento.
3		X		Como embasamento teórico na construção do planejamento anual, semestral e diário. A partir dele vamos construindo os demais que norteiam nosso dia-a-dia, como o semanário e a avaliação.
4		X		Na construção do PPP, como base do planejamento anual que orienta o planejamento semanal.
5	X			Até o momento não utilizo.
6		X		Utilizamos para o embasamento da construção do PPP no início do ano; o trabalho desencadeia outros documentos: planejamento anual, semanário, avaliação, relatórios individuais e coletivos.
7	X			Não respondeu.
8	X			Não respondeu.
9	X			Não respondeu.
10		X		Utilizo quando entendo meu aluno como um sujeito em formação constante. Desta forma, respeito seus tempos de aprender, seus avanços e suas limitações. Avalio seu percurso de aprendizagem e não apenas as provas finais e me comprometo em propor situações didáticas que vão ao encontro das suas necessidades formativas.
11		X		Não respondeu.
12		X		Considerando as etapas do desenvolvimento e os avanços.
13		X		Através do processo avaliativo, considerando as etapas do desenvolvimento e os avanços.
14		X		Quando participo dos HTPCs e com a orientação da Orientadora Pedagógica.
15	X Busquei após ser informada que ele existe			Entendo que utilizei indiretamente ele como referência, pois voluntariamente eu percebi que minhas ações são parecidas/iguais a ele.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 25 – Referências teóricas que embasam o documento - B

Prof.º	Há referências teóricas que embasam o documento?	Quais são estes referenciais?	Como tais referências se apresentam no documento?	Com qual você mais se identifica e por quê?
1	Sim	Hoffmann e Freitas	Na mudança de concepção de avaliação, muito mais abrangente, menos classificatória. Efetivamente produtiva. Na articulação dos níveis (sistema, escola e sala de aula)	As citadas
2	Sim	Paulo Freire, Vygotsky, Wallon, Gadotti, Edgar Morin e J. Piaget	Através das citações	Paulo Freire, por considerar a escola como “espaço para troca de saberes”, buscando partir sempre do conhecimento prévio das crianças
3	Sim	Paulo Freire, Vygotsky, Wallon, ECA, Gadotti, Edgar Morin e Piaget	Através das citações	Paulo Freire e Piaget, pois durante estes anos foram muitos estudados e comentados
4	Sim	Paulo Freire, Vygotsky, Wallon, ECA, Gadotti, Edgar Morin e Piaget	Através dos trechos de citações encontrados nele	Gosto muito de Piaget, Vygotsky e Wallon
5	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
6	Sim	Paulo Freire, Vygotsky, Wallon, ECA, Gadotti, Edgar Morin e Piaget	Através das citações	Piaget e Paulo Freire (também gosto e me identifico muito com Gardner)
7	Sim	Hoffmann e Gadotti	As referências apontadas na página 35 são fundamentadas (HOFFMANN, 1991)	“Opor-se ao modelo do transmitir, verificar e registrar” e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com os seus alunos, ... (HOFFMANN, 2010 apud SOROCABA, 2011, p. 51)
8	Não	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
9	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
10	Sim	Paulo Freire, Vygotsky, Gadotti, Cabezudo, Wallon, Piaget, Hoffman, Luckesi, Freitas, Sacristán, Rios e Lima	Como suporte para embasamento teórico através de citações diretas e indiretas	Vygotsky: pois entende que o ser humano é histórico e social. Portanto, a aprendizagem se dá na interação. Freitas: vê a escola como um espaço democrático e entende a avaliação como meio de replanejar as práticas pedagógicas
11	Não respondeu	Não respondeu	Citações dos pensadores	Não respondeu
12	Sim	Morin, Paulo Freire, Vygotsky, Piaget e Gadotti	Devido as citações diretas e indiretas	Me identifico com Paulo Freire por ter uma visão humanizadora do processo pedagógico
13	Sim	Freire, Vygotsky, Gadotti, Piaget, Morin, Luckesi e Terezinha Rios	Através de citações diretas e indiretas	Com Paulo Freire, pela sua visão humanizada e humanizadora do processo pedagógico
14	Não respondeu	Não conheço	Não tenho o documento	Não conheço o Marco Referencial de 2011
15	Sim	Paulo Freire, Moacir Gadotti, Vygotsky	Porque são citadas no referencial na maioria dos sete eixos e por dar ênfase à Educação Libertadora	Paulo Freire, porque somos nós que intervimos nas ocorrências da história. Somos diferentes, mas somos iguais, que explicita a inclusão, aproximações, interações e interconexões na casa, na escola e no mundo

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 26 – Tendências Pedagógicas e seus autores

Professor	Tendências – Relacionar ao Referencial Teórico						
	Tradicional	Renovadora Progressiva	Renovadora não-diretiva (Escola Nova)	Tecnista	Libertadora	Libertária	Crítico-social dos conteúdos ou Histórico Crítica
1	--	--	--	--	--	--	Hoffman e Freitas
2	--	--	--	--	Paulo Freire	--	--
3	--	Piaget	--	--	Paulo Freire	--	Saviani
4	--	Piaget	Montessori	--	Paulo Freire	--	Saviani
5	Não respondeu						
6	--	--	Montessori	--	Paulo Freire	--	Saviani
7	Não respondeu						
8	Não respondeu						
9	Não respondeu						
10	--	--	--	--	Freire	--	Vygotsky e Freitas
11	Não respondeu						
12	--	--	--	--	Freire	--	Piaget, Vygotsky e Wallon
13	--	--	--	--	Freire	--	Piaget, Vygotsky e Wallon
14	Não respondeu						
15	Johann Friedrich Herbart	John Dewey	Carl Rogers	Skinner	Paulo Freire	Freinet	Demerval Saviani

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 27 – Fundamentação da prática dos docentes

Prof.º	Qual tendência pedagógica, você enquanto docente busca fundamentar sua prática? Justifique
1	Creio que todas, cada qual em um momento/situação, espaço e necessidade.
2	Libertadora, pois considero a escola como espaço para troca de saberes e busco partir sempre do conhecimento prévio das crianças.
3	Procuro utilizar um pouco de tudo que já estudei. Mesclar conforme a realidade da classe.
4	Busco mesclar diversas tendências, utilizando o que acredito ser a melhor para determinado conteúdo ou atividade e alunos, conforme suas necessidades.
5	Não respondeu.
6	Mesclamos um pouco de tudo.
7	Crítico-social dos conteúdos ou Histórico Crítica.
8	Não respondeu.
9	Não respondeu.
10	Histórico Crítica, pois busca relacionar os conteúdos escolares com a realidade sócio-política onde a escola está inserida.
11	Não respondeu.
12	Crítico-social dos conteúdos. Para formar os alunos em agentes críticos.
13	Na Crítico-social dos conteúdos, essa tendência acentua a importância dos conteúdos em confronto com as realidades sociais.
14	Costumo utilizar a Crítico-social e a Libertadora. Entendo que ambas conduzem o aluno a refletir sobre a sua prática e dar sentido a mesma. Igualmente, favorecem o diálogo.
15	Crítico-social dos conteúdos ou Histórico Crítica e Libertadora.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 28 – Visão sobre o que vem ser uma Educação Libertadora

Texto assinalado	Professores															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.									Não respondeu					X		
Educação problematizadora como central e indispensável ao processo de conscientização, tornando os conteúdos programáticos significativos como um meio para a humanização que resultará da sua ação transformadora, possibilitando a emancipação dos sujeitos.							X			X		X	X			X
A elaboração do currículo limita-se a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido e centrada na figura do professor, que transmite conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros reprodutores dos assuntos apresentados.																
Escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida.	X	X	X	X	X	X		X				X				

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 29 – Referenciais que faz uso em sua prática pedagógica

Prof.º	Quais referenciais	Justificativa
1	Maria Montessori e Paulo Freire	Partindo “da criança”, de suas necessidades e de sua bagagem. Horinzotalidade de Paulo Freire. Absorvemos um tanto de cada um e ao longo de nossa prática, vamos nos utilizando de seus ensinamentos e mensagens
2	Célestin Freinet, Emília Ferreiro e Paulo Freire	Trabalhos com projetos; avaliações de acordo com as hipóteses de escrita; propostas de trabalho partindo dos saberes das crianças
3	Emília Ferreiro, Paulo Freire, Jean Piaget, Gardner e Vygotsky	Nós estudamos vários autores e acredito que minha prática está embasada neles, no que eu achei interessante e que funcionou com as turmas que eu trabalhei. Não consigo citar individualmente cada um
4	Piaget, Wallon, Gardner, Emília Ferreiro e Montessori	Vários dos autores basearam meus estudos e me identifico com suas teorias em minhas práticas, utilizando conhecimentos ora de um, ora de outro em sala
5	Skinner, Morin, Wallon, Emília Ferreiro, Piaget, Maria Montessori, Paulo Freire e Vygotsky	Desde o momento que nos formamos entramos em contato com muitos referenciais teóricos. Acredito que minha prática pedagógica tenha um pouco de cada opinião que se sobressai, dependendo da situação e da turma.
6	Emília Ferreiro, Gardner, Piaget, Vygotsky e Paulo Freire	Acredito que desenvolvo um trabalho baseado nesses referenciais, onde vivencio e pratico essas teorias. Acredito que preparamos para a vida, onde a experiência, vivência faz toda diferença e será colocada em prática
7	Wallon, Vygotsky e Freire	Temos buscado, em reuniões e formações, refletir sobre os conteúdos a serem trabalhados e como serem avaliados, procurando ofertar aos alunos o contato com material significativo que fomente um aprendizado rico
8	Vygotsky, Edgar Morin, Howard Gardner, Michel Foucault, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Wallon, entre outros	Não consigo relacionar exatamente a minha prática com cada referencial, mas todos os citados influenciam o cotidiano profissionalmente
9	Não respondeu	
10	Emília Ferreiro, Paulo Freire, Vygotsky, Howard Gardner, Saviani e Piaget	São autores que tratam a questão da aprendizagem, de como a criança aprende
11	Não respondeu	
12	Paulo Freire, Gardner, Piaget e Emília Ferreiro	Os referenciais interferem na prática pedagógica, na visão mais crítica do processo pedagógico
13	Vygotsky, Ferreiro, Freire, Gardner e Piaget	Estes referenciais atuam de maneira complementar, conferindo aos professores e educandos uma visão mais crítica e humanizada do processo pedagógico
14	Não respondeu	Piaget, Freire, Vygotsky, entre outros, trazem referências para a educação voltados para a prática do professor. Entretanto, na minha área costumo utilizar referências de Paes, Balbmo, Korsakas, Brandão, etc. que orientam uma prática voltada aos aspectos físicos, emocionais e sociais, no desenvolvimento da autoestima, autorregulação, etc. Todas as orientações desses autores também são alicerçadas no referencial teórico dos autores dos quadros
15	Demerval Saviani, Howard Gardner, Karl Marx, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Emile Durkheim, Fábio Utuzi Brotto, Vinícius R. Cavallari, Daniela Goleman e Celso Antunes	Porque acredito que o meu olhar sobre os alunos e a escola pode identificar o talento de cada um, porque percebo que o conteúdo passado para cada aluno é interpretado de diferentes maneiras e cada ser utiliza o conhecimento obtido da melhor forma que for conveniente. Os autores que consulto identificam essa minha teoria/conceito/ interpretação. E, eu como educadora, professora, terei sempre esse olhar e os estimular para as atividades conforme a idade, mesmo percebendo a diferença que ainda existe entre as classes.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 30 – Professor 2

O quanto você se identifica com o documento? (utilizada escala de 0 a 10)	Justificativa para a identificação apontada	Utiliza o documento como referencial?			Em que medida utiliza o Marco com referência em sua prática pedagógica? Exemplifique	O conteúdo abordado em sala de aula é satisfatório conforme a necessidade dos alunos? Por quê?	Qual o motivo de muitos alunos não terem interesse ou não aprenderem determinados conteúdos abordados em sala de aula?	Como você avalia sua prática docente?	Visão sobre o que vem ser uma Educação Libertadora Assinalou a opção correta?		Referenciais que faz uso em sua prática pedagógica	
		Nunca	Esporadicamente	Sempre					Sim	Não	Quais referenciais ?	Justificativa
7	Embasa o PPP que norteia nossas ações.		X		O embasament o teórico que norteia o planejamento.	Acredito que na educação infantil, devido a flexibilidade dos conteúdos, ainda seja possível adequar as propostas às necessidades tornando-as satisfatórias; tendo em vista que a avaliação se dá concomitantemente ao planejamento diário. Propostas não satisfatórias, são revistas e replanejadas quase que diariamente.	Geralmente percebe-se que os alunos que não manifestam interesse são os que não tem o incentivo familiar, não correspondem as tarefas de casa e/ou ainda necessitam de acompanhamento profissional especializado	Diariamente, de acordo com a participação e motivação da turma.		X	Célestin Freinet, Emília Ferreiro e Paulo Freire	Trabalhos com projetos; avaliações de acordo com as hipóteses de escrita; propostas de trabalho partindo dos saberes das crianças

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 31 – Professor 3

O quanto você se identifica com o documento? (utilizada escala de 0 a 10)	Justificativa para a identificação apontada	Utiliza o documento como referencial?			Em que medida utiliza o Marco com referência em sua prática pedagógica? Exemplifique	O conteúdo abordado em sala de aula é satisfatório conforme a necessidade dos alunos? Por quê?	Qual o motivo de muitos alunos não terem interesse ou não aprenderem determinados conteúdos abordados em sala de aula?	Como você avalia sua prática docente?	Visão sobre o que vem ser uma Educação Libertadora Assinalou a opção correta?		Referenciais que faz uso em sua prática pedagógica	
		Nunca	Esporadicamente	Sempre					Sim	Não	Quais referenciais ?	Justificativa
8	Porque o documento foi a base do PPP e também está no nosso planejamento anual e mensal.		X		Como embasamento teórico na construção do planejamento o anual, semestral e diário. A partir dele vamos construindo os demais que norteiam nosso dia-a-dia, como o semanário e a avaliação.	Sim. Procuramos conhecer a realidade da classe e com base nela planejamos o ano, o mês e o dia. Temos certeza que desta forma estamos contemplando a necessidade de cada um.	Eu acredito que por eles estarem muito “conectados” com tudo ao seu redor, eles são mais agitados e se distraem mais facilmente. A atenção deles está cada vez menor, então precisamos mudar constantemente a maneira de ensinar para atingirmos a todos	Constantemente, ou melhor dizendo, sempre estou me avaliando e o meu termômetro são meus alunos, suas conquistas ou dificuldades. Todos os dias conseguimos avaliar nossa prática, observando como foi o crescimento da turma e de cada aluno.		X	Emília Ferreiro, Paulo Freire, Jean Piaget, Gardner e Vygotsky	Nós estudamos vários autores e acredito que minha prática está embasada neles, no que eu achei interessante e que funcionou com as turmas que eu trabalhei. Não consigo citar individualmente cada um

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 32 – Professor 6

O quanto você se identifica com o documento? (utilizada escala de 0 a 10)	Justificativa para a identificação apontada	Utiliza o documento como referencial?			Em que medida utiliza o Marco com referência em sua prática pedagógica? Exemplifique	O conteúdo abordado em sala de aula é satisfatório conforme a necessidade dos alunos? Por quê?	Qual o motivo de muitos alunos não terem interesse ou não aprenderem determinados conteúdos abordados em sala de aula?	Como você avalia sua prática docente?	Visão sobre o que vem ser uma Educação Libertadora Assinalou a opção correta?		Referenciais que faz uso em sua prática pedagógica	
		Nunca	Esporadicamente	Sempre					Sim	Não	Quais referenciais ?	Justificativa
8	É o embasamento do PPP, do planejamento anual, semanário, do meu trabalho.		X		Utilizamos para o embasamento da construção do PPP no início do ano; o trabalho desencadeia outros documentos: planejamento anual, semanário, avaliação, relatórios individuais e coletivos.	Na maioria das vezes. As vezes falta interesse dos alunos pelo assunto tratado; as vezes o assunto vem de ordem da secretaria que também não agrada.	É difícil contemplar um assunto de interesse dos 30 alunos. Por isso a necessidade de diversas estratégias para o mesmo conteúdo	Assim como meus alunos, estou em constante avaliação. Procuro me atualizar e mudar (se necessário). A pesquisa e o estudo sempre é muito importante.		X	Emília Ferreiro, Gardner, Piaget, Vygotsky e Paulo Freire	Acredito que desenvolvo um trabalho baseado nesses referenciais, onde vivencio e pratico essas teorias. Acredito que preparamos para a vida, onde a experiência, vivência faz toda diferença e será colocada em prática

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ESCRITO E O REAL: UMA REFLEXÃO DO MARCO REFERENCIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA, À LUZ DE PAULO FREIRE

Pesquisador: Daniela Gaete Sewaybricker Bravo

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 59301416.0.0000.5504

Instituição Proponente: Programa de Mestrado em Educação da UFSCar Campus Sorocaba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.772.419

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado, a ser desenvolvido no município de Sorocaba. Conta com a participação de 30 sujeitos que serão convidados a responderem questionário e entrevista. A partir do documento Marco Referencial da cidade de Sorocaba que teria sido realizado com assessoria, participação e envolvimento direto do Instituto Paulo Freire (IPF), a pesquisa pretende compreender o alcance do referencial teórico freireano na implementação dessa referência documental. Para isso, realizar-se-á análise documental do Marco Referencial e pesquisa bibliográfica. Também se prevê pesquisa de campo, através da aplicação de questionários (com perguntas abertas e fechadas) a professores e entrevistas semiestruturadas a alunos, além da análise dos planejamentos docentes e das atas de HTP, de duas unidades escolares da rede municipal de Sorocaba.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar pressupostos que envolvem a concepção de Educação Libertadora a partir da análise do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e relacioná-los ao trabalho docente das unidades escolares. Secundariamente, • Analisar o documento do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba a partir do conceito de Educação Libertadora;• Investigar como se deu o processo de elaboração do novo Marco Referencial;• Caracterizar os pressupostos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.772.419

fundamentais da Educação Libertadora, tendo como referência Paulo Freire;• Refletir acerca das contribuições de Paulo Freire para o conceito de Educação Libertadora no documento em estudo; Investigar e analisar o trabalho docente de duas unidades escolares a partir do conceito de Educação Libertadora.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: os riscos não foram considerados no projeto (arquivo informações básicas), mas estão considerados no TCLE.

Benefícios: ok, contemplados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. TCLE: em total acordo com o solicitado
2. Carta de autorização: em acordo com o solicitado, mas atenta-se ao fato da assinatura não possuir o carimbo.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_771503.pdf	10/10/2016 08:25:52		Aceito
Outros	CARTA_DE_AUTORIZACAO_Daniela.pdf	21/09/2016 10:26:18	Daniela Gaete Sewaybricker Bravo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Daniela_Gaete_Sewaybricker_Bravo_professor.doc	13/09/2016 12:52:23	Daniela Gaete Sewaybricker Bravo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_Daniela_Gaete_Sewaybricker_Bravo_alunos.doc	13/09/2016 12:51:58	Daniela Gaete Sewaybricker Bravo	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 1.772.419

Justificativa de Ausência	TCLE_Daniela_Gaete_Sewaybricker_Bravo_alunos.doc	13/09/2016 12:51:58	Daniela Gaete Sewaybricker Bravo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Justificativa_de_ausencia.docx	16/08/2016 13:46:28	Daniela Gaete Sewaybricker Bravo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Daniela_Gaete_Sewaybricker_Bravo.pdf	16/08/2016 13:32:11	Daniela Gaete Sewaybricker Bravo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Daniela_Gaete_Sewaybricker_Bravo.docx	09/08/2016 09:05:30	Daniela Gaete Sewaybricker Bravo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 13 de Outubro de 2016

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B – Autorizações da SEDU

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Secretaria da Educação de Sorocaba, informo que o projeto de pesquisa intitulado “O escrito e o real: uma reflexão do Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba, à luz de Paulo Freire” apresentado pelo (a) pesquisador (a), Daniela Gaete Sewaybricker Bravo e que tem como objetivo principal Investigar pressupostos que envolvem a concepção de Educação Libertadora a partir da análise do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e relacioná-los ao trabalho docente das unidades escolares, foi analisado e considerando que o mesmo siga os preceitos éticos descritos pela resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, fica autorizada a realização do referido projeto apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

“Declaro ler e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.



Flaviano Agostinho de Lima
Secretário da Educação

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar / Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos,
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br



Secretaria da Educação



Anexo I:

CADASTRO DO PESQUISADOR

O pesquisador(a) Daniela Gaete Sewaybricker Bravo, RG nº 32.668.391-4, nascido em 04/07/1981, residente à Rua Professor Nelson Guedes, nº 13 – Jd. Vila São Domingos, na cidade de Sorocaba/SP, portador dos contatos telefônicos 3326-1577 e 99783-3017 e e-mail dsewaybricker@bol.com.br, vinculado ao programa de pós graduação da Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba solicita autorização desta Secretaria de Educação para realização de pesquisa por meio do projeto “O escrito e o real: uma reflexão do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, à luz de Paulo Freire, sob orientação da Prof.^a Dra. Juliana Rezende Torres, cujo objetivo é investigar pressupostos que envolvem a concepção de Educação Libertadora a partir da análise do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e relacioná-los ao trabalho docente das unidades escolares.

Estou ciente que este cadastro é apenas um instrumento oficializando minha solicitação, que passará pelos seguintes procedimentos:

O projeto será analisado pela DAGPE, que observará:

- ✓ Viabilidade da pesquisa (Análise da metodologia proposta no projeto e os impactos na rotina escolar);
- ✓ Relevância da temática para o sistema municipal de ensino;
- ✓ Aprovação do Comitê de Ética por meio do cadastro na Plataforma Brasil ¹(o Comitê de Ética da Instituição de Ensino Superior também será validado, no entanto, para que a pesquisa seja autorizada na SEDU, a Plataforma Brasil torna-se critério *sine qua non*);

¹ Desde 15 de janeiro de 2012, a CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) implantou no Brasil um novo sistema CEP-CONEP denominado Plataforma Brasil. A Plataforma Brasil foi criada para substituir o Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (SISNEP), com mecanismos de busca que permitem analisar retrospectivamente as pesquisas em andamento no País. O novo sistema será formado por um banco de dados com quatro fontes primárias: pesquisadores, CEPs, CONEP e o público em geral.



Secretaria da Educação



- ✓ Solicitação do Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação para realização da pesquisa nas dependências desta secretaria;
- ✓ A análise ocorrerá num prazo máximo de 30 dias, após efetivação do protocolo. E o parecer quanto à validação ou não do projeto de pesquisa, se dará em comum acordo entre DAGPE, Assessoria Pedagógica e Secretária da Educação.
- ✓ Conter de modo explícito o objetivo da pesquisa, o retorno para rede e/ou seus alunos.
- ✓ A resposta ao pesquisador será formalizada via e-mail ou por telefone por um dos membros da equipe que compõe a DAGPE, após o prazo máximo para análise;
- ✓ Caso a resposta seja favorável à realização da pesquisa, o pesquisador deverá junto ao Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação assinar o Termo de Responsabilidade.

Sorocaba, 13/10/2016.

Assinatura do Pesquisador

Ofício SEDU GS- nº885 /2016

Sorocaba, 18 de outubro de 2016

Assunto: Autorização para pesquisa em Instituições Educacionais da Rede de Ensino Municipal

A Secretaria da Educação de Sorocaba, autoriza **DANIELA GAETE SEWAYBRICKER BRAVO** R.G:32668391-4, aluna do Programa de Pós Graduação (Stricto-Sensu) , vinculado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) , a pesquisar na Rede de Ensino Municipal , por meio do Projeto “*O escrito e o real: uma reflexão do Marco Referencial, à luz de Paulo Freire*”, cujo objetivo é investigar os pressupostos que envolvem a concepção de Educação Libertadora , a partir da análise do Marco Referencial e relacioná-lo com o trabalho docente nas unidades escolares . O trabalho compõe a dissertação de mestrado em desenvolvimento, sob orientação da Professora Dr. Juliana Rezende Torres.



Flaviano Agostinho de Lima
Secretário da Educação