

Ressignificação da educação

Cristiane Paiva Alves

Marcos Rogério Silvestri Vaz Pinto

Juliana Freire Bidóia

Como citar: ALVES, Cristiane Paiva; PINTO, Marcos Rogério Silvestri Vaz; BIDÓIA, Juliana Freire. Resignificação da educação. *In:* BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva (org.). **Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 155-173.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p155-173>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

7.

RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Cristiane Paiva Alves

Marcos Rogério Silvestri Vaz Pinto

Juliana Freire Bidóia

Inovação é aquilo que as pessoas e comunidades criam com base em uma pesquisa, em conhecimento, com metodologia clara da realidade em que vivem, para enfrentar os desafios sociais que são vividos naquele seu contexto. (SINGER, 2018, n.p.)

Cuidar do mundo é função dos adultos. Mas como poderão exercer esse cuidado se não reconhecerem por si só, de forma autônoma e reflexiva, a preciosa contribuição que devem deixar para o futuro da humanidade? É urgente o investimento em novas formas de educação, para tanto é fundamental que ofereçamos caminhos à reconexão com o sentido de nossas existências e, dessa forma, possamos trilhar, para então ensinar, novos caminhos para as nossas crianças. É preciso inovar, mas é essencial ressignificar.

Em sua tese, após visitar a obra de pesquisadores da inovação educacional, Barrera (2016, p. 24) realizou a compilação dos conceitos apresentados e criou a seguinte definição: “Inovação na educação é um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida

por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática”. O processo de inovação educacional é sempre um ato coletivo, pois, em cada pessoa existe o potencial inovador, basta que o ambiente seja propício para seu desenvolvimento. A preparação de um ambiente propício a inovações e ressignificações se dá, portanto, pela (re)formação das pessoas que constituem a escola. As reformas podem ocorrer nas relações interpessoais, no currículo, nos métodos, nos recursos e nas avaliações (FERRETI, 1980).

Nessa perspectiva Celso Vasconcellos afirma, referindo-se à mudança que para quem a deseja “resta, pois, a possibilidade de interagir com a intencionalidade dos sujeitos, favorecer a cooperação”. (VASCONCELLOS, 2016, p.11). Deduz-se, portanto, que ressignificação da educação se dá em um processo reflexivo, crítico, dialógico e grupal no qual cada ator do ambiente escolar é levado a entender-se como sujeito ativo e, dessa forma, posicionar-se como potencial transformador de sua realidade interna e externa, em interações com o contexto. Trata-se de um processo aberto, inacabado e construído passo a passo, sempre por um conjunto de pessoas guiadas por um mesmo propósito.

Neste contexto, precisamos antes, avaliar e conhecer o cenário educacional que se apresenta. Ao nos atentarmos à formação docente, se pudéssemos mensurar a qualificação dos educadores pelo número de horas dedicadas a formação em cursos e horários de trabalho pedagógico, certamente encontraríamos educadores extremamente preparados para exercer o magistério. Nem todos os educadores e escolas investem em formação continuada, e infelizmente a realidade parece não se modificar, mesmo em escolas nas quais se investe em cursos de formação continuada e espaços para discussões entre educadores sobre suas práticas. Tampouco

podemos dizer que a quantidade de certificados acumulados nas secretarias de educação atesta melhora no sistema de ensino.

Nota-se que, apesar dos crescentes esforços dos sistemas formais e de todo o investimento em formação continuada dos professores, o ensino-aprendizado não vem obtendo melhoras significativas. Em outras palavras, os cursos de formação ou os horários de trabalho pedagógico pouco ou nada alteraram a atitude dos educadores em relação à sua prática frente aos desafios que encontram no seu dia a dia nas salas de aula.

Para se ter uma ideia, o montante investido em programas de formação de educação básica saltou de R\$ 534 milhões em 2018 para R\$ 776 milhões em 2019, um aumento de 45,5% de um ano para outro, segundo Anderson Correia, presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Acreditamos que as falhas dos programas de formação podem-se justificar pelos princípios errôneos utilizados para a criação e execução desses programas, ou seja, pela crença equivocada de que transferir conteúdos de forma linear é uma forma eficaz de ensino. Assim como ocorre em sala de aula, ocorre também nos programas de formação continuada de professores, que reproduzem a prática transmissiva como estratégia de ensino e aprendizagem. De acordo com Becker (2012), a escola concebe o conhecimento como o conteúdo dado/estudado. Dessa forma assume para si a tarefa puramente instrumental da transmissão de conhecimento e se exime da responsabilidade de sua função social (HABERMAS, 2009).

É preciso ressignificar a prática, refletindo sobre a função do educador e da escola e dialogando sobre a função social na formação de cidadãos. E é preciso fazer isso com investimento em uma educação que

extrapole as paredes das salas de aula e os muros da escola, para que esta interaja com outros cenários, com a comunidade e a família. Dessa forma, reforça essa premência o conceito de Pino & Uacategui (2014) segundo o qual a educação deve ser vista como um processo para a formação humana que se constrói pela interação dinâmica das esferas de vida em que as pessoas atuam. Também nesse sentido Freire (1996, p. 39) afirma:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 39)

A formação continuada de professores deve assumir a tarefa de fomentar a reflexão, para que o educador possa pensar de forma autônoma e crítica sobre seu ofício. Portanto, os programas de formação que apenas o instrumentalizam com técnicas não reflexivas de ensino estão fadados ao fracasso no que concerne ao objetivo de transformação da educação. A formação continuada precisa estar assentada no incentivo à autonomia de apropriação de saberes que levem os educadores a uma prática crítico-reflexiva. (FREIRE, 1996). Somente desse modo podem-se formar alunos críticos e reflexivos.

Sabemos que no Brasil os educadores são muito desvalorizados, principalmente nas instituições públicas de ensino. Sendo assim, é importante refletirmos sobre a história de vida e o contexto em que se insere esse educador, saber como se construiu a vida escolar do próprio

educador, de que forma se deu a construção de sua história desde o ingresso na escola até a universidade. O educador vivenciou o modelo de educação vigente há décadas e que hoje está enraizado no seu imaginário; um modelo claramente pautado em práticas arcaicas. O educador, em seu percurso de aluno, vivenciou um modelo cujos paradigmas introjetou em seu inconsciente. E durante os cursos de formação, é solicitado dele o rompimento de sua práxis que, por incoerência dos formadores e da formação, organiza-se de forma incongruente. Em última análise, almejam-se mudanças dentro de uma estrutura de cursos de formação idêntica àquela com a qual se deseja romper.

Para construirmos uma nova educação, será preciso conceber um novo modelo de formação que deve partir sempre de uma profunda reflexão, por parte dos educadores, da realidade na qual está inserida a unidade escolar, a fim de atribuir novos significados à maneira como os educadores enfrentam seus desafios.

Isso se justifica, porque é a cultura pessoal e profissional do professor que está em questão, e é a partir da reelaboração dessa cultura que se viabilizará a mudança. Essa reelaboração requer, como dissemos anteriormente, uma formação diferente daquela que vem sendo desenvolvida, até agora, com base na metodologia tradicional/instrucionista. Ter-se-á de entender que a teoria raramente antecede a prática e que é a dificuldade sentida na prática que justifica a busca de teoria, para que haja coerência praxeológica. A necessária reelaboração cultural requer alteração de padrões atitudinais, que são complexos e de modificação gradual.

Nesses processos de transformação e formação, devemos entender a necessidade de passar do conceito de professor-objeto de formação para o de professor-sujeito de autoformação no contexto de uma equipe e de

um projeto. As práticas da resignificação da educação buscam o desenvolvimento da autonomia dos educadores e empoderamento quanto ao seu papel transformador na educação.

Para La Taille (2009, p. 79) é preciso que se construa uma cultura do sentido, pois “somente uma cultura do sentido pode vencer uma cultura do tédio”. E para que aquela se estabeleça, são primordiais duas condições: a) que o sujeito se veja imerso num contexto problemático; b) que estejam ao alcance do sujeito elementos que possam alimentar a construção de novas soluções. A educação é reconhecida por La Taille (2009) como a “atividade incontornável” para que se construa uma cultura do sentido, tornando a escola “uma verdadeira usina de sentidos” ao se promover processos formativos (formais e não formais) capazes de executar tarefas imprescindíveis para a promoção da cultura do sentido em espaços de convivência e de cidadania compatíveis com a cultura do sentido. O educador precisa reconhecer-se responsável por essa tarefa que é, por fim, a de cuidar do mundo.

Ressignificação da Educação para a Cultura do Sentido

Quando pensamos em desenvolver um trabalho de resignificação escolar, de mudança de paradigma, podemos iniciá-lo por diversos caminhos diferentes tendo como base princípios e fundamentos distintos. Uma dessas possibilidades é procurar responder a seguinte pergunta: por que foram ministradas tantas formações, capacitações e cursos pelas redes municipais, estaduais e federais de educação com o propósito de mudar os rumos da educação brasileira, e, ainda assim, poucos resultados positivos foram alcançados? Eventualmente alguns avanços ocorreram, mas quase nenhum resultou em mudanças significativas. As escolas ainda continuam

com altos índices de evasão, repetência, indisciplina, desinteresse e com professores cada vez mais desestimulados, entre outros problemas, como aponta o censo feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nesse estudo estatístico registraram-se 48,5 milhões de matrículas feitas em 2018 nas 181,9 mil escolas de Educação Básica da rede pública e privada, o que representa uma redução frente às 48,6 milhões de matrículas em 2017, uma queda de 3,1%.

Analizados os resultados do censo realizado pelo Inep entre os anos de 2014 e 2018, a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA) perdeu 1,3 milhão de alunos matriculados.

O Ensino Médio, por sua vez, registrou o maior recuo, com 220 mil jovens a menos de 2017 para 2018, sendo que a maior queda foi registrada pelas redes estaduais, com a diminuição de 197,1 mil alunos.

Uma das possibilidades para justificar os baixos resultados alcançados após as formações – aqui incluímos todas as denominações atribuídas a esse processo – e responder à pergunta sobre a ausência de mudanças significativas na educação brasileira, mesmo com formações, capacitações e cursos oferecidos pelas redes municipais, estaduais e federais, é a tese de que educadores não foram bem preparados durante seu percurso nos cursos de pedagogia, magistério ou mesmo nos de licenciatura, e para corrigir esse déficit de aprendizagem e conseguir resultados mais promissores, seriam necessários mais e mais cursos.

Em primeiro lugar, seria interessante dizer que o significado de “não foram bem preparados” é muito impreciso. Considera-se normalmente um bom preparo dar acesso, para os educadores, a um conjunto de informações e conhecimentos científicos, seja por meio de

aulas expositivas, seja pela leitura de um conjunto enorme de livros e textos da literatura disponível para a área de educação. A essa forma de ministrar as formações denominaremos aqui de instrucionismo. Pois nos cursos de formação e até mesmo nos horários de trabalho pedagógico, ingenuamente, é adotada a mesma metodologia – instrucionista – e espera-se que educadores mudem sua forma de atuar em sala de aula. A ingenuidade mencionada reside na crença de que se formos expostos (metodologia expositiva) a algo, seja um conjunto de teorias, ou a uma infinidade de conceitos, iremos assumir mecanicamente o que nos foi transmitido.

Porém, o que impede a ressignificação, ou seja, a mudança de paradigma nas escolas não é tão somente a formação do professor, pois durante o curso de graduação, ou mesmo de pós-graduação, o professor teve acesso, como dissemos anteriormente, a diversas teorias, das mais modernas e atuais. Então, o que impossibilita avançarmos em direção à mudança, uma vez que está claro que os resultados esperados não são alcançados? Dentre os fatores apontamos o distanciamento entre direção – coordenação e professores, a fragilidade das relações interpessoais no grupo de profissionais da escola e o fato de o educador ter vivido dentro do modelo instrucionista desde o momento em que ingressou na pré-escola até o momento em que se graduou ou mesmo se pós-graduou. Esse modelo foi experienciado pelo professor, foi vivido por ele, e isso dificulta muito qualquer tentativa de mudança. O educador sentou-se em fileiras, aprendeu que aquele que fala em sala de aula é o professor, a se sujeitar aos comandos de outrem, não foi incentivado a cooperar, a fazer perguntas, a pesquisar, ou seja, foi levado ao individualismo ou ao isolacionismo. Aprendeu que deve haver um sistema de recompensas para os mais aptos (escola darwinista) que, na verdade, promove poucos e reafirma o jogo

piramidal de nossa sociedade, ou seja, que a escola prepara as pessoas para acreditarem que alguns poucos são muito bons, outros são medianos e outros são medíocres. Insisto em lembrar que os professores foram formados dentro desse modelo, e, dessa forma, pedir que mudem a maneira de ensinar, obrigando-os a participarem de cursos que repetem a mesma fórmula, ou seja, da leitura de textos, e, mais ainda, dentro de uma dinâmica ainda tradicional-instrucionista de formação, é uma incoerência sem limites.

O segundo aspecto que impede a ressignificação é o distanciamento entre a direção ou a equipe diretiva, incluindo a coordenação, e os professores. O que comumente assistimos nas escolas é o fato de a direção ou a equipe diretiva solicitar que o professor mude determinada maneira de atuar. Solicita isso, porém age com o professor de forma diametralmente oposta ao que pede, ou seja, exige que o professor conheça a história do aluno, compreenda-o, identifique as suas necessidades, promova um aprendizado diferenciado; porém a equipe diretiva, por diversos motivos, não tem proximidade com o professor, não o elogia, exige dele leitura que pouco tem a ver com a realidade vivida na escola; ou se tem, o educador não consegue compreender em que contexto ou realidade pode aplicar o que lê. Afora isso, dificilmente a dinâmica da escola permite que a equipe diretiva conheça a história de vida daqueles que trabalham na unidade escolar.

O terceiro aspecto diz respeito aos relacionamentos interpessoais que estão intimamente ligados a essas duas questões levantadas até aqui. Os educadores não se conhecem ou, pior, fazem juízo negativo dos colegas, o que torna o clima da escola geralmente muito ruim. “Só muito recentemente, a indagação reflexiva deu-se conta de que as inter-relações pessoais apresentam pontos de estrangulamento dificilmente superáveis do

ponto de vista afetivo.”(LIMA, 2005, p. 22). Assim, acreditamos que ou se investe no aprimoramento das relações interpessoais ou o projeto de ressignificação não avança. Para isso, será importante desenvolver o projeto levando em consideração três componentes apontados por Lima para a reconfiguração dos relacionamentos, que são: normas, valores e significações:

[...] se o homem não pode viver sem objetivos e sem buscar resultados, e se estes resultados, em certo nível “práxico” não podem ser obtidos senão cooperativamente [...], pode-se dizer que o comportamento humano é sempre um fato social e como tal deve ser tratado. Ora, todo fato social comporta, em maior ou menor grau, três componentes básicos:

- Normas, formas ou estratégias – de caráter mais ou menos operacional;
- Valores – que funcionam como reguladores das cargas energéticas da ação;
- Significações – índices, sinais, símbolos e signos que guiam e dão direção à ação. (LIMA, 2005, p. 23)

Serão eles, os três componentes junto com a ação sobre os objetos e as pessoas, que poderão equilibrar as questões afetivas e praxeológicas do grupo.

Para vencer o desafio de preparar o educador para enfrentar as dificuldades de seu trabalho e dar novo significado à docência, será preciso avançar sobre um quarto e último aspecto, que é a falta de cientificismo presente na escola, uma vez que a pedagogia presente na escola está mais baseada no senso comum do que na ciência. Isso significa dizer que

devemos deslocar o eixo central da ação pedagógica do (parafraçando Pedro Demo, 2005) argumento da autoridade – do professor que fundamenta sua ação afirmando “Sempre foi assim, eu tenho muita experiência, sempre fiz assim” – para a autoridade do argumento – “É a ciência que dirá quais são de fato as melhores metodologias”. É preciso fazer com que o educador assuma a responsabilidade de atuar como cientista de sua própria ação educativa e entenda que a ciência poderá ajudá-lo a vencer os desafios impostos pela profissão.

A Ressignificação

Não considero relevante definir uma estratégia muito rígida para o desenvolvimento do processo de resignificação de uma escola, porém um dos aspectos essenciais, e talvez por isso mesmo seja o primeiro a ser pensado, diz respeito à formação de um núcleo de resignificação pelo qual iniciáramos os trabalhos observando o conceito central que permeará todo o processo denominado isomorfismo. Esse conceito foi emprestado da matemática e significa correspondência biunívoca entre os elementos de dois grupos que preservam as operações de ambos. Podemos entender o isomorfismo como uma ação que está associada à ideia da prática de uma pedagogia unitária de formação que questione a linha de delimitação entre o que se aprende e o que se ensina. Em outras palavras podemos afirmar que o professor replicará em sua ação educativa o modelo educacional que vivenciou durante seu percurso escolar incluindo aí os oferecidos a ele durante às formações.

Como direção e coordenação fazem parte da equipe de educadores de uma escola, não cabe iniciar uma formação sem que estes últimos entendam e vivenciem esse importante conceito.

Para que esse objetivo seja alcançado, respeitando uma coerência praxeológica, é interessante que as reuniões de núcleo sejam iniciadas com a equipe diretiva, para que esta vivencie dinâmicas de grupo que enfatizem o aprimoramento de aspectos inter-relacionais e, dessa forma, seja criado um ambiente empático entre o corpo diretivo e os educadores.

Por Que a Dinâmica de Grupo

Para se construir algo em grupo, é fundamental que se dialogue. O espaço de diálogo precisa respeitar as diferentes formas de percepção do mundo, tanto na forma como se o vê como na percepção de estar no mundo, pois é o diálogo que, segundo Freire (1987), “deve ser entendido como essência da educação, como prática da liberdade, como ato de humildade do sujeito frente a outros sujeitos” (p. 54). Mas para que cumpra essa função, o diálogo deve favorecer a reflexão sobre as perspectivas do sujeito a respeito do mundo físico ou social. O educador deve ser preparado para estabelecer um diálogo argumentativo e conduzi-lo de forma a proporcionar a participação de todos no desenvolvimento da reflexão e criticidade sobre a prática e sua ressignificação, com a exposição de seus pontos de vista ou suas contradições.

Acreditamos que a sociabilidade é resultado de um ato reflexivo. Isso significa dizer que o ser humano coopera quando mobilizado por um ideal superior livremente escolhido e aceito, acordado entre o grupo. Portanto, não há uma propensão inata para a cooperação, e sim estruturas cognitivas e afetivas que, quando estimuladas corretamente, podem gerar uma energética capaz de colocar em segundo plano as diferenças individuais e fazer com que cada indivíduo se una em torno de um determinado propósito.

Segundo Lima (2005, p.16), “a matemática mostra, através da teoria dos conjuntos, que os sistemas são uma criação operatória da inteligência”. Operar em grupo cooperativamente, portanto, seria colocar em ação as propriedades operatórias dos grupos matemáticos, tais como: reversibilidade, associatividade, composição, identidade, inferência, entre outras. Se buscarmos criar um grupo de educadores socialmente cooperativo, precisamos encontrar um meio de fazer com que o individualismo no ambiente escolar seja substituído pelo desejo imagético de realização de um objetivo consensual.

Acreditamos, pois, ser a dinâmica de grupo, quando corretamente conduzida, promotora de um processo de transformação vivencial capaz de promover os aspectos afetivos (amorização e delogicização). Afora isso, pretende-se, dessa forma, fazer com que o processo educativo ganhe outra dimensão, a começar pela não separação entre logicização (normas), amorização (valores) e comunicação (significações). “O que é, porém, logicizar, amorizar e comunicar senão aumentar os graus de equilíbrio, isto é, operacionalizar o processo relacional?” (LIMA, 2005, p. 24) Ainda segundo Lauro de Oliveira Lima, o que se deseja é o que ele denomina de matematização do processo relacional, a fim de que as atividades desenvolvidas pelo coletivo “percam o sentido aleatório das explosões instintivas e a rigidez arcaica das centrações intuitivas, para adquirir mobilidade e a estabilidade da operação” (LIMA, 2005).

Isso posto, podemos organizar a proposta de ressignificação escolar seguindo alguns caminhos para o fim de estabelecermos um ambiente propício para a mudança, na qual educadores sintam-se confiantes para vencer os desafios impostos pelas condições em que a escola se encontra. Abaixo destacamos alguns desses possíveis caminhos:

1. Acolhimento e amorização;

2. Construção da utopia;
3. Assumindo responsabilidade pelo processo;
4. Constituindo o núcleo de resignificação – o coletivo de educadores.

Cada item deve ser percorrido por uma síntese teórica de todo o processo, ou seja, a amorização e o fortalecimento das relações interpessoais (item 1); a busca de objetivos comuns (item 2); a cientificação da ação pedagógica (item 3) e a ação de reformulação de resignificação do modelo a partir do núcleo de resignificação (item 4).

O quarto item diz respeito à constituição de um núcleo de resignificação ou, de acordo com José Pacheco, um núcleo de projeto:

Embora passe por diferentes estágios de constituição, cada núcleo é um nodo de uma rede, na partilha de uma mesma linguagem e idênticos objetivos. Os diferentes estágios resultam do diagnóstico local e da impossibilidade de criar uma coerência exata das ações entre os núcleos, pois cada grupo humano reage de modo diferente à transição paradigmática. E as etapas de transformação dos núcleos são vivenciadas pelos seus membros como autopercepção da mudança num estatuto de participante ativo. (PACHECO, 2019, p. 62)

A dinâmica do trabalho no núcleo consiste, portanto, em distribuir os professores de acordo com os temas a serem estudados. Esses temas serão levantados a partir das necessidades e desafios que os próprios educadores identificam como centrais para que a resignificação ocorra. Os estudos advindos daí deverão dar respostas aos problemas enfrentados no cotidiano da escola e da comunidade e, ao mesmo tempo, levarão, como dissemos anteriormente, à resignificação da unidade escolar. Cada problema

levantado gera a possibilidade de criação de um grupo de estudos pelo qual esses estudos deverão ser realizados tendo como metodologia a pesquisa de campo da ciência pedagógica, sempre levando em consideração, para a formação do grupo, a subjetividade com foco na coletividade para que, em círculos de estudos, problemas e soluções sejam apresentados para o coletivo.

Considerações Finais

Como bem lembra José Pacheco, nem toda inovação, aqui adotamos o termo ressignificação, pode ser considerada uma ruptura paradigmática. Muitas vezes uma inovação é apenas o processo pelo qual se incorpora novos elementos ao que era antigo, o que realmente não nos interessa quando a questão é a comunidade escolar. Importa dizer que uma ressignificação deve ser entendida como:

[...] um processo transformador, que promova ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar o que seja considerado essencial. Pressupõe, não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudança na forma de entender o conhecimento. (PACHECO, 2019, p. 50)

Para se alcançar tal objetivo será preciso, como nos lembra Paulo Freire, realizar um esforço a fim de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência. Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância. Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças? (FREIRE, 1996, p. 26)

Porém, se os educadores não ressignificarem o dizer, dificilmente transformarão o fazer, e sendo assim, o que realmente importa é realizar um processo pelo qual o educador tenha oportunidade de dialogar a respeito de sua realidade, sempre buscando, utopicamente, encontrar um novo horizonte pautado pela reflexão de sua realidade pessoal e profissional, sustentado pela equipe de trabalho e pela ciência.

O caminho teórico escolhido para realizar a ressignificação escolar deve ser o de constituição de um coletivo de educadores que assuma a responsabilidade de estudar as teorias científicas a partir da realidade enfrentada na escola e do interesse científico de cada educador. Dessa forma estamos indicando para o professor não o que e como ele deve fazer para enfrentar os problemas do seu cotidiano, e sim oportunizando ao professor que experiencie um processo de ressignificação pessoal e profissional que, aos poucos, será levado para os alunos da escola e mais ainda: para toda a comunidade escolar.

Talvez, ao longo de todo esse processo, um dos enfrentamentos mais contundentes e o que mais incomoda os educadores é o fato de não ser apresentado a eles um modelo a ser seguido, mas sim referências que poderão ser indicativas e norteadoras da mudança. Isso porque a concepção

de qualquer projeto deve ser um ato coletivo dentro de um universo característico, local, e que exige profunda transformação cultural. Ora não há modelo que consiga abarcar a diversidade de cada unidade escolar, dado o imenso e complexo universo cultural no qual cada escola está inserida.

Sendo assim, espera-se que cada educador se torne um agente da transformação, porém não isoladamente, mas sim com o outro, e que a escola deixe de ser um espaço artificial para se tornar um modelo de sociedade tal qual constituiu a utopia de Lauro de Oliveira Lima quando nos exorta a imaginar uma escola onde nossos ideais de pessoa humana e de sociedade se realizariam, onde seriam vivenciados: “[...] a escola deveria ser a própria imagem da sociedade que almejamos em nosso trabalho educativo, como que uma antevisão do futuro que se busca realizar. O educador não está preparando indivíduos: está construindo um sistema social” (LIMA, 1966, p. 37).

Assim, estaremos caminhando para alcançar o principal objetivo da ressignificação, visando sempre a constituir uma escola pública de qualidade, aberta a todos e baseada em valores universais, pessoais, coletivos e comunitários, na qual impere a democracia, o exercício pleno da cidadania e a busca de produção de conhecimento para que toda a comunidade escolar tenha uma experiência bem-sucedida de aprendizagem e construção pessoal.

Finalmente gostaríamos de destacar que o processo que descrevemos acima foi construído nos corações e mentes do coletivo da ANE – Alternativas para uma Nova Educação. Este movimento que atua em Roda e em Rede de Saberes, com fundamentação teórica em concepções de Educação Emancipatória. Institucionalmente, com origem no Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral, desenvolvia suas ações através da oferta de um curso de especialização de mesmo nome.

Progressivamente, além de continuar ofertando o curso de Especialização pela UFPR Litoral, vem se expandindo como movimento com ações abertas à comunidade, numa forma de teia emaranhada de saberes interdisciplinares, interinstitucionais, interterritoriais, interculturais, interexperienciais e intergeracionais. Atualmente se apresenta como MoANE – Movimento de Alternativas para uma Nova Educação.

Referências

BARRERA, T. G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional do início do século XXI**. 2016. 276p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. En A. O. Montoya, A. Morais-Shimizu, V. E. Marcal e J.F. Moura, Jean Piaget. **No símbolo XXI: escritos de Epistemologia e Psicologia Genética**. 1. ed. (págs. 209-229). São Paulo, Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

FERRETTI, C. A inovação na perspectiva pedagógica. *In*: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. p. 55-82.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**, Lisboa, Edições 70, 2009.

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre. Artmed, 2009.

LIMA, L. de O. **Educar para a comunidade**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1966.

LIMA, L. de O. **Dinâmicas de grupo na empresa, no lar e na escola**. Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

PINO, S., EUSCATEGUI, R. **Re-pensando la formación de maestros**. Una mirada desde la educación popular. Universidad del Cauca, 2014.

SINGER, H. **Inovação como contraponto à retirada de direitos sociais**. Publicado dia 05/09/2018 em:
<https://educacaointegral.org.br/reportagens/entrevista-com-helena-singer-inovacao-como-contraponto-retirada-de-direitos-sociais/>. Acesso em: 21/07/2020

VASCONCELLOS. C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. SP: Libertad Editora, 2016
Portal do Capes. **Investimento na formação de professores cresce 45%**, publicado em 03/12/2019 em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/10063-investimento-na-formacao-de-professores-cresce-45>. Acesso em: 20/07/2020.

Portal do INEP. **Censo Escolar** Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em 20 jul. 2020.