

# A IDENTIDADE PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA HUMANA DOCÊNCIA E O PAPEL DO PPP DA ESCOLA

Tânia Mara Rezende Machado<sup>1</sup>  
Beatriz França de Moraes<sup>2</sup>  
Klebe Miranda de Lima<sup>3</sup>

## RESUMO

A partir das contribuições do Grupo de Estudos em Educação do Campo, Águas e Florestas nas Amazônias (Gecafa) liderado pela Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado, o presente trabalho objetiva analisar como é possível que a identidade profissional do educador numa concepção de humana docência seja constituída a partir dos direcionamentos advindos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, para, dessa maneira, apontarmos em que medida os projetos em disputa nos currículos da escola são e/ou podem ser reverberados na prática a partir dos seus PPPs. Para tanto fizemos uma pesquisa bibliográfica centrada nas categorias de humana docência e PPP da escola, tomando como referencial teórico Arroyo (2011) e Gadotti (2000). O estudo aponta para a necessidade de que a realidade desse gênero de formação humana, crítica e emancipadora advinda da concepção de humana docência se concretize nas práticas educativas.

**Palavras-chave:** Humana Docência. Currículo. PPP da Escola.

## PROFESSIONAL IDENTITY FROM THE PERSPECTIVE OF HUMAN TEACHING AND THE PART OF THE SCHOOL PPP

## ABSTRACT

Based on the contributions of the Study Group on Field Education, Waters and Forests in the Amazon (Gfewfa) led by Prof. Dr. Tânia Mara Rezende Machado, this work aims to analyze how it is possible for the professional identity of the educator in a conception of human teaching to be constituted based on the directions arising from the school's Political-Pedagogical Project (PPP), in order to, in this way, point out to what extent the projects in dispute in the school's curricula are and/or can be reflected in practice based on their PPPs. To this end, we carried out a bibliographical research focused on the categories of human teaching and school PPP, taking Arroyo (2011) and Gadotti (2000) as theoretical references. The study points to the need for the reality of this type of human, critical and emancipatory formation arising from the conception of human teaching to be materialized in educational practices.

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Professora associada da Universidade Federal do Acre – Ufac (Brasil). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufac (PPGE). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7840-8271>. E-mail: [tania.machado@ufac.br](mailto:tania.machado@ufac.br).

<sup>2</sup>Especialista em Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – Faveni (Brasil). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – Ufac. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0005-1695-2553>. E-mail: [beatriz.morais@sou.ufac.com.br](mailto:beatriz.morais@sou.ufac.com.br).

<sup>3</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre – Ufac. Professor substituto do Magistério Superior na área de Filosofia ligado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH na Ufac (Brasil). Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0008-6805-3244>. E-mail: [klebe.lima@ufac.br](mailto:klebe.lima@ufac.br).

**Keywords:** Teaching Human. Curriculum. PPP of School.

## IDENTIDAD PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DOCENCIA HUMANA Y EL PAPEL DEL PPP ESCOLAR

### RESUMEN

A partir de los aportes del Grupo de Estudio sobre Educación Campiña, Aguas y Bosques en la Amazonía (Geecaba) liderado por el Prof. Dra. Tânia Mara Rezende Machado, este trabajo tiene como objetivo analizar cómo es posible que la identidad profesional del educador en una concepción de la humana docencia se constituya a partir de las orientaciones derivadas del Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de la escuela, con el fin de para, de esta manera, señalar en qué medida los proyectos en disputa en los planes de estudio de las escuelas se reflejan y/o pueden reflejarse en la práctica a partir de sus APP. Para ello, realizamos una investigación bibliográfica centrada en las categorías de enseñanza humana y PPP escolar, tomando como referentes teóricos a Arroyo (2011) y Gadotti (2000). El estudio apunta a la necesidad de que la realidad de este tipo de formación humana, crítica y emancipadora que surge de la concepción de la humana docencia se materialice en las prácticas educativas.

**Palabras clave:** Humana Docencia. Currículo. PPP de la Escuela.

### INTRODUÇÃO

A humana docência é uma categoria trabalhada por Miguel Arroyo no segundo tópico do texto intitulado *Ofício de Mestre* [1] (2011) em que ele discorre acerca da profissão docente e seus aspectos humanísticos para a constituição de um educador crítico, reflexivo e atento às realidades concretas que os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem apresentam no espaço da escola. Para falarmos sobre a profissão docente, que é parte fundamental neste trabalho, é necessário pensarmos essa arte de ensinar para algo além de um mero conteúdo programático e mecânico. O processo que envolve a formação humana é mais do que transmitir conhecimentos, corroborando com a concepção Freireana (1996, p. 26) de que ensinar significa criar condições e possibilidades para a construção do próprio conhecimento.

Nessa linha de raciocínio, Arroyo (2011) enxerga a docência numa perspectiva humanizadora. O que implica o ato de educar não para um adestramento, controle ou algo similar, mas para que o aprendizado seja mais libertador frente aos obstáculos dos sujeitos público-alvo da aprendizagem. Essa visão, para o autor, é um tanto quanto deturpada pelo sistema de ensino em que estamos inserindo. Nessa medida, temos o espaço da escola como um simples trabalho comum – aquele de ensinar – embora a ideia de pedagogia que imaginemos que seja a mais adequada é distinta desta que impregna os modelos curriculares constantes na educação básica na contemporaneidade. Mas uma coisa podemos apontar: o melhor meio, nesse

entendimento, de contornar uma educação dessa natureza é permitir que “o dominado domine aquilo que o dominante domina” (Saviani, 1999, p. 66). Não obstante a isso, Arroyo (2011) aponta uma discussão sobre o direito à educação e o dever de educar.

Nesse contexto o sistema educacional deveria funcionar a partir de fundamentos pedagógicos oriundos de uma educação vinculada à emancipação, libertação e a politização das pessoas. Contudo, temos uma vertente educacional mais tecnicista, extremamente pragmática e que se distancia dos conceitos de educação e ensino como percepção educativa libertadora. As articulações entre políticas de formação, currículos de formação e as instituições formadoras, demonstram, a partir desse viés, uma educação condicionada a um fazer pedagógico que torna dissociável desse tipo de *práxis* educativa, nesse sentido teoria e prática ficam tão somente próximas de um “didatismo”. Portanto, a escola é o espaço em que o sujeito apreende conceitos técnicos e científicos, mas também conecta suas perspectivas culturais com um cotidiano de aprendizagens e constante desenvolvimento.

Vale destacar que o ideal de humanidade vem avançando ao longo do tempo. Perspectiva essa corroborada com as lutas que buscam fixar direitos sociais. O autor parece reconhecer, agora, que “o sentido de nosso ofício de mestre não passará por *desprezar a função de ensinar*” (Arroyo, 2011, p. 54, grifo nosso). É necessário o ensino, mas aliado a uma didática humanizadora, uma prática educativa reflexiva e concernente com os avanços tecnológicos e educacionais. Proporcionalmente, a escola é um processo programado de ensino-aprendizagem, mas porque é um espaço do encontro de gerações (Arroyo, 2011).

Assim, propomos no presente estudo apontar como é possível constituir esse profissional crítico que atua com perspectivas dessa natureza, com uma visão de aprendizagem humanística e que forma não somente o aspecto técnico do educando mas colabora para uma formação ampla do sujeito, bem como acentua a criticidade de suas reflexões frente às questões sociais e culturais que lhes são inerentes. Para tanto, partimos primeiramente de como desenvolver essa humana docência e quais são as possibilidades para a sua prática no processo de ensino-aprendizagem, num segundo momento buscamos demonstrar o que entendemos por uma identidade profissional docente que se constitui crítica para a formação cidadã humana, e por fim apontamos como a escola, por meio do seu Projeto-Político Pedagógico (PPP) pode

colaborar para uma prática da humana docência a partir da flexibilidade do currículo escolar.

### **O DESENVOLVIMENTO DA HUMANA DOCÊNCIA E AS POSSIBILIDADES PARA A SUA CONCRETUDE NA PRÁXIS EDUCATIVA**

A prática docente, quando vista por uma perspectiva emancipadora e libertadora, se distancia de uma concepção bancária de educação à medida que esse tipo de ensino se refere ao “ato de depositar, de transferir, de transmitir *valores e conhecimentos*” (Freire, 2017, p. 82, grifo nosso). Por isso, desenvolver a humana docência é um ato contínuo de (re)adaptação aos espaços escolares e educacionais em geral, tendo em vista que os sujeitos que estão em formação, são dotados de determinadas particularidades que os constituem nos indivíduos que são. Segundo Arroyo (2011, p. 50) educar como adestramento difere do ensino entendido como processo social mais libertador, essa perspectiva educacional atende a uma concepção de ensino-aprendizagem calcada na complexidade sociocultural presente na escola e como isso influencia nos cotidianos dos sujeitos envolvidos no processo de formação humana, isto é, no ambiente em que se institui as práticas educativas.

Para concretizar relações sociais e metodológicas dessa natureza no espaço de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento da humana docência requer um olhar centralizado nessas demandas particularizadas dos sujeitos em formação. Isso significa que há a necessidade de nós, docentes, enxergarmos a nossa prática educativa a partir de uma óptica de educadores, o que a princípio parece bastante ambíguo ou mesmo uma afirmação contraditória, contudo, é notório que existem diferenças (de tratamento) entre os professores e professoras do ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Nesse quesito, nas modalidades presentes no nível da educação básica o professor é visto como um “ensinante” ao passo que no nível superior é tido “como *educador*” (Arroyo, 2011, p. 50, grifo nosso). Dessa forma, as dificuldades para consolidar o papel do profissional docente numa perspectiva libertadora e humanizadora encontram seus maiores entraves justamente nas relações de poder que ocorrem em nível macroestrutural dentro do sistema de ensino brasileiro.

Com essa concepção de aprendizagem compreendemos haver certos desencontros que perpassam a atividade docente a partir dessas dificuldades

apresentadas no parágrafo anterior. O que culmina em uma prática educativa muitas vezes distante da realidade dos educandos. Esse tipo de ensino reverbera no trabalho do profissional docente em várias dimensões visto que:

Esse rosto desfigurado, indefinido de mestres e de nosso fazer social condiciona políticas de formação, currículos de formação e as instituições formadoras. Tem condicionado as teorias pedagógicas e nosso pensamento pedagógico, tão distante da teoria educativa e tão próximo do didatismo, das metodologias de ensino e dos saberes escolares a serem ensinados. (Arroyo, 2011, p. 51)

Assim, o alcance de uma educação equitativa aos moldes de uma pedagogia da alternância parece cada vez mais distante de ser incorporado na *práxis* educativa conforme se poderia adotar o apreço pela intencionalidade do processo de ensinar que compreende a dinâmica sociocultural dos sujeitos em desenvolvimento nesse caminho de aprendizagem. Resta que ensinar exige uma postura de também aprendizagem, de modo a considerar que “Não nascemos humanos, nos fazemos, aprendemos a ser” (Arroyo, 2011, p. 53), essa exigência revela uma faceta humanizadora do processo de ensino, tornando-o mais equitativo e igualitário ao abranger realidades distintas no mesmo espaço de ensino-aprendizagem. Essas razões que podem hoje ser vistas pela óptica dos próprios estudantes – principalmente da educação básica – que tiram o sentido do “porquê aprender” têm raízes profundas nessa pedagogia do “aprender a aprender” atualmente circunscrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [2].

A humana docência como “contraposta” aos percalços encontrados no sistema de ensino e destacados até aqui nesse texto consiste em demonstrar que a escola e a docência podem ser mais humanizadoras (Arroyo, 2011, p. 63), nesse contexto, significa entendermos que os processos educativos são mais complexos do que meramente mecânicos como podem nos fazer pensar ao incorporar metodologias tecnicistas nos currículos escolares. Dessa maneira, deduzimos que essa concepção contrária ao tecnicismo deve ser “um currículo que reforça a condição *de humanidade do homem* como produtor de cultura” (Machado, 2013, p. 109, grifo nosso). Para realizar uma inserção curricular desse gênero é necessário a superação das disputas ideológicas que circundam o processo de ensino-aprendizagem, dentre essas perspectivas encontram-se as de natureza conservadoras e profissionalizantes.

O resultado dessa prática educativa orientada por uma tendência tecnicista e *meccanicizada* geram uma educação em que os sujeitos perdem seus espaços como

detentores de experiências e dessa forma passam a desaparecer na qualidade de humanos em formação conquanto subsistem tão somente como indivíduos para mão-de-obra “qualificada” e não como sujeitos dotados de pensamentos, valores e culturas únicas e distintas simultaneamente (Arroyo, 2013, p. 53-54). Refletir sobre o contexto que gera essa realidade nos permite também vislumbrar alternativas para o não desaparecimento desses sujeitos, e nisso consiste a valorização da bagagem cultural que é intrínseca a cada sujeito na escola.

Em outras palavras, toda atividade produtiva é também cultural ao passo que “a cultura, os valores, os símbolos, as linguagens não são meros produtos do trabalho. O trabalho, a terra, toda atividade produtiva, todo trabalho é atividade cultural, e a cultura é ela mesma atividade produtora” (Arroyo, 2014, p. 101). A relação entre cultura e trabalho, numa perspectiva humanizadora e entrelaçada aos aspectos educativos traz uma concepção de formação do homem voltada para a humanização uma vez que “toda cultura tem como determinação básica o trabalho e os modos de trabalhar [...]” (Arroyo, 2014, p. 102). Contudo, não nos referimos a relação capitalista de trabalho em sentido técnico e acrítico, mas do contrário, em sentido de alteridade. Em outros termos, nos perguntamos quais concepções pedagógicas nortearam a legitimidade do processo de ensino-aprendizagem engendrado numa perspectiva tecnicista para com isso compreendermos a necessidade da concretude de uma humana docência, em sentido *strictu sensu* estamos questionando o que constitui a identidade profissional docente em um contexto educacional mais humanizador. Desse tipo de construção que trataremos no tópico a seguir.

## **A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DE EDUCAR PARA A CIDADANIA**

Segundo Gadotti; Romão (1998, p. 06) o Projeto Político-Pedagógico (PPP) reproduz a identidade da escola. Isso significa que a identidade profissional docente está de certa maneira inserida no currículo pedagógico da escola à medida que está posto no documento que aponta a identidade da unidade escolar. Em outras palavras, a educação ou o processo de ensino-aprendizagem tem uma perspectiva de educar para a cidadania. Sendo assim, para consolidar essa visão educativa, essa tarefa requer “um amplo trabalho de construção, que exige competência técnico-pedagógica e clareza quanto ao compromisso ético-profissional de educar o cidadão deste novo

tempo” (Gadotti; Romão, 1998, p. 06). Mas o que seria educar os sujeitos para esse dito novo tempo? Responder à essa questão exige de nós a compreensão acerca de como educar para a cidadania.

Para Gadotti; Romão (1998, p. 23) toda escola pode se tornar cidadã conforme obedece a determinados fundamentos primordiais. Primeiro, a escola pode e deve aprofundar a participação de toda a sociedade civil organizada no âmbito dos poderes institucionalmente constituídos. Em segundo lugar, a educação é compreendida como imprescindível para a sustentação socioeconômica de todo um país, sendo assim, o ensino ou educação básica é fundamental para a consecução desse desenvolvimento. Dessa forma, a superação das mazelas sociais e educacionais que assolam a nossa sociedade não depende unicamente de uma melhoria na distribuição de renda ou a solidariedade das classes mais altas para com as mais baixas. Esse trabalho requer um olhar diferenciado para a educação básica que coadune com investimentos mais contundentes, que apoie a profissionalização docente e colabore com a melhoria dos projetos educacionais que são propostos pelos professores. A identidade profissional docente se articula, nessa perspectiva, em variadas dimensões.

Educar para a cidadania, que constitui um desses pilares ou dimensões, é mais do que cumprir um papel meramente técnico de constituição metodológica do processo de ensinar e aprender. Se trata de constituir e apoiar a prática da docência em alicerces epistemológicos que compreenda os sujeitos em suas particularidades, bem como seja capaz de entender os múltiplos caminhos que a educação pode promover no espaço escolar. Nesse contexto é necessário que revertamos, enquanto profissionais críticos e reflexivos, o processo que conduziu ao esvaziamento do papel pedagógico do professor, segundo Gadotti; Romão (1998, p. 26) a escola cidadã se constitui no resultado de um processo histórico de renovação na educação, o que significa dizer e pensar a *práxis* pedagógica com o dever de articular uma perspectiva didático-metodológica considerando a alteridade presente no ambiente de ensino-aprendizagem, a existência (implícita/oculta) de outros sujeitos que trazem consigo experiências e vivências do cotidiano que o constituem como os indivíduos que são.

Essa perspectiva de condução da profissionalização docente é uma prática emancipadora que se insere na construção teórico-metodológica de aprendizagem, e que está para além da reprodução técnica do modelo tradicional de ensino, por assim dizer, contribuindo para uma formação humana, crítica e reflexiva do ponto de vista socioeconômico e cultural. Ainda que a organização curricular, tradicionalmente, tenha

se fundamentado no princípio de que “a educação é direito de todos e dever do Estado” (Saviani, 1999, p. 17), ela claramente se contrapõe a uma perspectiva emancipadora do processo de ensino-aprendizagem visto que sua materialização se dá em consonância com as chamadas competências e habilidades circunscritas pela atual BNCC. Considerando que essa perspectiva de aprendizagem coaduna com percepções economicistas e mercadológicas do papel escolar na prática de ensino, é pouco provável que ela contribua para a formação crítica, intelectual e humana dos educandos.

A partir desses argumentos entendemos que educar para a cidadania é um papel docente que se consolida com práticas pedagógicas humanizadoras. Esse gênero de educação requer a atenção para as particularidades que se apresentam na escola, compreendendo os sujeitos como detentores de experiências *extraescolares* que os constituem como indivíduos multiculturais e inseridos em determinada lógica de aprendizagem que pode ser oriunda do próprio “senso comum” aliado com suas heranças culturais familiares. Ter uma percepção crítica dessas realidades no espaço escolar é se conscientizar da necessidade da prática de uma humana docência, nesse contexto devemos primar, enquanto profissionais docentes, pela educação equitativa, acolhedora, emancipadora e justa. É primordial uma reflexão que nos faça promover essa autoconstrução da docência crítica, reflexiva e orientadora, dessa perspectiva trataremos no próximo tópico a partir da concepção do papel da escola em conformidade com o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

### **A AUTOCONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA CRÍTICA, REFLEXIVA E ORIENTADORA: O PAPEL DA ESCOLA E O SEU PPP NESSA CONSTITUIÇÃO**

Dando continuidade as análises dos elementos da autoconstrução da identidade docente em uma concepção de humana docência, nessa parte do estudo discutiremos os modos como os direcionamentos advindos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola podem reverberar na configuração de uma identidade profissional do professor. Para tratar dessa configuração identitária precisamos refletir o que é humanizar o homem? A princípio pode parecer uma redundância: Humanizar homens? Mas não é! Autores como Joaquim Severino (2000) e Terezinha Rios (2001) argumentam que o homem não nasce humano, mas pode vir a ser humanizado pelas vivências experienciadas. Nesse sentido, é possível compreender que o homem



nasce uma vez do ponto de vista biológico e pode nascer muitas vezes do ponto de vista social. Não nascemos humanos. Humanizamo-nos a cada vez que vivenciamos atos de humanização. Algumas ações humanizam outras desumanizam.

Como já vimos discutindo ao longo desse estudo, o trabalho, como elemento constitutivo da profissão docente pode ser um elemento de humanização ou desumanização. Em situações em que esse trabalho ocorre de modo alienante e estranhado, ele desumaniza o docente. No entanto, quando ele é pautado em princípios como: diálogo, participação, e reflexão tende a contribuir para a humanização. O Projeto Político Pedagógico da escola, sendo um instrumento que confere identidade à escola, na medida em que traduz a cultura institucional daquela instituição pode trazer elementos de humanização dos docentes partícipes de sua construção. Pode também, especialmente em tempos de mercadorização da educação, expressar indícios de projetos sociais e educacionais em disputas.

Um Projeto Político Pedagógico que, por exemplo, esteja comprometido com os menos favorecidos, com as minorias, refletirão compromissos políticos e pedagógicos com questões de: sexualidade, justiça curricular, avaliação como processo, processos geracionais, relações étnico-raciais e direitos humanos. A possibilidade de construção de uma humana docência se dá pela oportunidade de debates e reflexões coletivas e realizadas de modo democrático no ambiente escolar não só nos momentos de concepção e elaboração do PPP, mas no cotidiano escolar. Nas práticas pedagógicas de planejamento, regência, avaliação e participação em instâncias colegiadas e sindicais. Essas vivências, esse trabalho pedagógico que são próprios da docência e prioritariamente realizado na escola são fecundos em humanização docente.

A oportunidade do debate e reflexão sobre as questões citadas, especialmente quando estas são tratadas de modo dialógico, colaborativo e respeitoso, produzem reconfigurações identitárias tanto na escola como nos docentes que a compõem. Identidades essas que refletem na humana docência. Assim como não conseguimos falar de Flamengo sem falar de Zico, não conseguimos falar de Fórmula 1 sem falar de Ayrton Senna, também não conseguimos falar de escolas sem falar dos docentes que nelas trabalham. Os docentes são sujeitos constitutivos da cultura escolar e esta daqueles. Portanto, quanto mais contemplado no PPP os princípios e protocolos de alcance de uma humana docência e os esforços empreendidos na materialização desta, maior a qualidade da educação que se faz em cada escola.

Nesse sentido, juntamos nossas vozes às de Gadotti (2000), Freire (1996), Veiga (2005) Freitas (2012) Severino (2000) e Rios (2001) para reafirmar que quanto mais fundamentados em princípios humanizadores maiores as possibilidades de construção de uma humana docência e de um projeto de sociedade emancipador e transformador posto que que o trabalho docente constitui-se em uma potente ferramenta de humanização do homem uma vez que não nascemos humanos e sim nos humanizamos a cada dia a depender das condições objetivas da vida alguns princípios precisam normalizar o projeto político dentro de uma perspectiva de democratização e humanização da educação.

Desse modo, se faz fundamental que os PPCs contemplem as diversas vozes e pontos de vistas. Contudo, ao reunir em um só documento muitas vozes, corre-se o risco de se produzir cacofonias aspecto próprio dos movimentos instituintes. No entanto, cabe, principalmente aos gestores escolares, mas não só a eles, também àqueles que com eles participam da elaboração do projeto político pedagógico, a assunção de posicionarem-se como intelectuais orgânicos nos termos de Gramsci (2019) [3] e de intelectuais transformadores nos termos de Giroux (1986). Ou seja, aquele profissional capaz de secretariar a comunidade escolar de modo a chegar a um consenso não pela unanimidade, mas consenso pelos conflitos. Um consenso que represente os interesses, a proposta de sociedade e de homem que se queira formar. A democracia se constitui um outro princípio igualmente importante a compor um projeto político pedagógico especialmente em tempos em que esta estiver ameaçada. A democracia enquanto igualdade de direitos, de oportunidades, de justiça curricular e avaliativa.

A autonomia e a emancipação são conceitos igualmente importantes para configurar os projetos políticos pedagógicos e estão muito próximos um do outro. Autonomia significa capacidade de se auto governar. *Auto* diz respeito a si próprio enquanto *nomia* significa governo. Logo autonomia representa a capacidade de autogoverno. Nesse sentido colocamos em questão: Em que condições os docentes exercem o seu trabalho? Em condições de autonomia? De auto governo. Emancipação constitui-se de uma promessa da modernidade ao afirmar que os homens, a partir do alcance do conhecimento científico, metodológico e racional, seriam emancipados. Sairiam da mão da igreja e da mitologia. Abandonariam um

modelo teocêntrico; ou seja, centrado em Deus ou deuses, e eles próprios assumiriam a centralidade da vida, do conhecimento, da ciência, do método e da técnica.

Compreendemos, portanto, que autonomia e emancipação fazem parte de um legado moderno extremamente importante que precisa ser completado uma vez que se trata de princípios a serem construídos e não doados. Os gestores, docentes e demais profissionais que estão nas escolas estão em condições de emancipação e autonomia? No Acre, por exemplo, especificamente na capital Rio Branco, Dados do Conselho Estadual de Educação mostram que somente 40 escolas possuem projeto político pedagógico num total de mais de 600 escolas. Esses dados, aliados a escuta e observação dos cotidianos escolares, posto que fomos alunos da Educação Básica até bem pouco tempo, nos fazem enfatizar que a humana docência não se faz sem a conquista de autonomia e emancipação. Portanto, o processo de construção do Projetos Políticos Pedagógicos com amplo potencial pedagógico para a construção da humana docência forjam docentes comprometidos com projetos emancipadores de homens e construtores de escolas autônomas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O currículo, como vimos ao longo deste trabalho, é um território em disputas. As múltiplas epistemologias e pedagogias que permeiam e configuram o currículo estão em constante movimento na constituição do projeto escolar, seja na perspectiva metodológica do planejamento do ensino a partir do trabalho profissional docente, ou mesmo originadas das várias realidades circunscritas no PPP da escola. Mas, construir um currículo verdadeiramente emancipador, que aborde as concepções técnicas da aprendizagem e ao mesmo tempo colabore com uma formação humana crítica é uma síntese que parece ser difícil de se materializar nos espaço escolares tendo em vista que o projeto neoliberal de formação tecnicista parece “vencer” as disputas epistêmicas que selecionam os itinerários formativos dos estudantes.

Nesse contexto é fundamental que compreendamos qual deva ser o papel do professor na consecução de um ensino emancipador e libertador, natureza essa que exige dos profissionais docentes uma postura crítica frente aos obstáculos que são impostos por intermédio da confecção curricular que trabalha na perspectiva da formação técnico-científica e mercadológica. Essa lógica, traduzida e produzida pela pedagogia do “aprender a aprender” está em extremo contraste com a ideia de uma formação cidadã humana, crítica e reflexiva. Resta que a humana docência só pode

ser materializada a partir da consciência dos projetos em disputas no espaço escolar. Tarefa essa que nos exige atenção para a participação democrática no documento que define a identidade da escola, isto é, o seu PPP que vem a traçar perspectivas de ensino-aprendizagem e relações interpessoais entre professores, alunos e demais funcionários da escola.

Tomada essa iniciativa, resta-nos trabalhar para que a realidade desse gênero de formação humana, crítica e emancipadora, se concretize nas práticas educativas. Isso significa entender as múltiplas epistemologias que os sujeitos em formação apresentam em seu percurso formativo, e assim viabilizar a autoconstrução da docência crítica que se fundamente em uma *práxis* – articulação teórico-prática – oriunda de uma concepção de humana docência.

#### NOTAS EXPLICATIVAS EM SEQUÊNCIA NUMÉRICA:

[1] – ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2011. 251 p.

[2] – Não é nossa intenção nos aprofundar nessa problemática do ensino por “competências e habilidades”, contudo, para uma melhor abordagem desse assunto recomendamos o texto: “A BNCC E A RETOMADA DOS PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA” (2024) disponível em: <https://www.homeeditora.com/capitulo-2024/edff2ce1-fc55-4b0d-ae93-636b0238f6ac>.

[3] – Cf. Silva, 2019, p. 143-144.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011. 251 p.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional**. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, L. C. **OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO E A DISPUTA PELO CONTROLE DO PROCESSO PEDAGÓGICO NA ESCOLA**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out/dez., 2014.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã: projeto político-pedagógico**, Brasília, DF, 1998. p. 15-32.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação, para além das Teorias de Reprodução**. Tradução: Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

LIMA, K. M.; LIMA, J. F. L.; MACHADO, T. M. R. A BNCC E A RETOMADA DOS PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA. In: **Estudos em Ciências da Educação**. Vol. 5. 1ª Ed. Belém: Home, 2024.

MACHADO, T. M. R. O Currículo do Ócio: da negação à ressignificação. ALBUQUERQUE, G. R. [et al] (Orgs.). **Anais do VII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: Diáspora Amazônicas**. Rio Branco (AC): Edufac, 2013.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001. 86 p.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Caxambu (MG), v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SEVERINO, A. J. **A educação, o sujeito e a história**: identidade e tarefas da filosofia da educação. 2000. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, D.R. A perspectiva pedagógica de Antonio Gramsci. *In*: BOTO, C., ed. **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 141-170.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 20ª Ed. Campinas: Papyrus, 2005.

Recebido em: 10.09.2024

Aprovado em: 10.12.2024



DOI:

123456789